جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد (١٤) أغسطس ٢٠١٨م - ذو القعدة ١٤٣٩هـ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

- النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين بعض المتغيرات النفسية وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب الجامعة

  د. مروان بن علي الحربي

- دور الحقول الدلالية ومصدر الصور الفنية في الكشف عن تشكّل النص قراءة أسلوبية في ديوان (رائحة التراب) للشاعر إبراهيم مفتاح

  د. فايز مدالله سلمان الذنيبات

- دلالة الفحوى على تحريم تولي الأنثى الإمامة العظمى

  د. مريم راشد صالح التميمي

- ريادة الأعمال الاجتماعية مفهومها - مقوماتها - دورها في تحسين خدمات الرعاية الاجتماعية

  د. مجيدة بنت محمد الناجم

- الأداء الوظيفي الأسري وعلاقته بالأمن النفسي (دراسة على عينة من ربات الأسر بمدينة الرياض)

  د. منيرة بنت صالح بن سعيد الضحيان

- معتقدات وممارسات المعلمين في سياق تدريس مفردات اللغة الإنجليزية (بحث باللغة الإنجليزية)

  صلاح عايض الفروان

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center
مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكَّمة نصف سنوية
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (١٤) اغسطس ٢٠١٨م - ذو القعدة ١٤٣٩هـ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-محكَّمة-نصف سنوية) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر نصف سنوية (يونيو - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: ٦٦ Almajmaah

هاتف: ٠١٦٤٠٤٣٦٠٩ / ٠١٦٤٠٤١١١٥ - فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦ Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax: 016 4323156

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠١٨م (١٤٣٩هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ. د. محمد بن عبد الله الشايع

مدير التحرير

أ.د. أحمد بن محمد سالم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. مسلم بن محمد الدوسري

د. خالد بن عبدالله الشافي

د. عبدالرحمن بن أحمد السبت

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية)، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Lotus Linotype) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيسي للعربي مقاس (١٥) عريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي مقاس (١٣) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠)، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢×١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ).» التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية». مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

فيسر هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والإدارية -أيها القارئ الكريم - أن تقدم العدد الرابع عشر لعام ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م. وقد حرصت هيئة التحرير من خلال هذا العدد على الالتزام بتجويد المحتوى العلمي والتحريري للموضوعات المطروحة، إضافة إلى الارتقاء بالمجلة من حيث عمليات التحرير والتحكيم والتوثيق والإخراج.

ونأمل أن تلبي هذه المجلة طموحات الباحثين والمهتمين ونسعى بعون الله للنهوض بها نحو الأفضل إقليميًا وعالميًا.

ويتضمن هذا العدد خمسة بحوث متنوعة باللغة العربية ، إضافة إلى بحث باللغة الإنجليزية، وهي بحوث ينتمي الباحثون فيها إلى جامعات متنوعة شملت جامعات جدة ، وجازان ، والدمام ، والملك سعود ،والأميرة نورة بنت عبدالرحمن ، والمجمعة .وقد تناولت تلك البحوث موضوعات متنوعة تضمنت : النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين بعض المتغيرات النفسية وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب الجامعة ودور الحقول الدلالية وصدر الصور الفنية في الكشف عن تشكيل النص قراءة اسلوبية في ديوان (رائحة التراب) للشاعر إبراهيم مفتاح ودلالة الفحوى على تحريم تولي الانثى الإمامة العظمى وريادة الأعمال الاجتماعية مضمونها – مقوماتها – دورها في تحسين خدمات الرعاية الاجتماعية والأداء الوظيفي الاسري وعلاقته بالأمن النفسي دراسة على عينة من ربات الأسر بمدينه الرياض.

وأختتم هذه الافتتاحية بتوجيه الشكر إلى الزملاء أعضاء هيئه التحرير على جهودهم الموفقة، وإني لأرجو أن تكون الجهود المبذولة والأعداد القادمة في مستوى تطلع القراء حتى تحقق هذه المجلة الأهداف المرجوة وتواكب المستوى والأهداف النبيلة التي تسعى إليها الجامعة. كما نقدم الشكر للباحثين الذين اختاروا المجلة وعاءً لنشر بحوثهم ولكافة قرائها الذين يتابعونها.

وختاما أود الإشارة الى أن هيئة تحرير المجلة تستقبل كل ما يرد إليها من ملاحظات أو تعليقات لدراستها والإفادة منها بما يحقق تطور المجلة وتقدمها.

وفقنا الله جميعا لما فيه خدمة العلم والانتفاع به.

رئيس التحرير

أ.د. محمد عبد اللّه الشايع

محتويات العدد

افتتاحية العدد..... ز

الأبحاث

- النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين بعض المتغيرات النفسية وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب الجامعة

د. مروان بن علي الحربي ١

- دور الحقول الدلالية ومصدر الصور الفنية في الكشف عن تشكّل النص قراءة أسلوبية في ديوان (رائحة التراب) للشاعر إبراهيم مفتاح

د. فايز مدالله سلمان الذنيبات ٣٧

- دلالة الفحوى على تحريم تولي الأنثى الإمامة العظمى

د. مريم راشد صالح التميمي ٦٥

- ريادة الأعمال الاجتماعية مفهومها – مقوماتها – دورها في تحسين خدمات الرعاية الاجتماعية

د. مجيدة بنت محمد الناجم ٨٣

- الأداء الوظيفي الأسري وعلاقته بالأمن النفسي (دراسة على عينة من ربات الأسر بمدينة الرياض)

د. منيرة بنت صالح بن سعيد الضحيان ١٠٣

- معتقدات وممارسات المعلمين في سياق تدريس مفردات اللغة الإنجليزية (بحث باللغة الإنجليزية)

صلاح عايض الفروان ١

النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين بعض المتغيرات النفسية وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب الجامعة

د. مروان بن علي الحربي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية - جامعة جدة

المستخلص

مما لاشك فيه أن التطورات والأحداث المتلاحقة في العالم العربي بـدأت تأخـذ منعطفـات خطـيرة، تحتم عـلى الباحثين النفسـيين والتربويين ضرورة إيجاد آليات تحفظ للشـباب أنساقهم القيمية، عـلى نحو يسـمح باعتبارها مداخـل يمكن من خلالهـا المحافظة عليها أو تعديلها، وبالتالي هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن ترتيب النسق القيمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة جدة، وإلى الكشـف عن النموذج البنائـي المفسر للعلاقـات الارتباطية بين المتغيرات المسـتقلة وأبعاد النسـق القيمي، بالإضافة إلى الكشف عن مقدار القيمة التنبئية لكل من : المسايرة الاجتماعية، والتفكير الأخلاقـي، والمسـؤولية الاجتماعيـة، والحكم الأخلاقـي للتنبؤ بمجموع أبعاد النسـق القيمي . وشـملت عينة الدراسة (٢٥٥) طالبـا جامعيا، وأشـارت نتائج الدراسـة إلى أن القيم السياسـية جـاءت في المرتبـة الأولى، في حـين جـاءت القيـم الاجتماعيـة في المرتبـة الثانية، تلتها القيم الاقتصادية، إذ جاءت في المرتبة الثالثة، ثـم القيـم الدينية في المرتبـة الرابعة ، ثم جاءت القيـم النظرية في المرتبـة الخامسـة، ثم جـاءت القيم الجماليـة في المرتبة السادسـة، كـما توصلـت الدراسـة بالإضافـة إلى الوصـول لنمـوذج بنائـي يفسر العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المسـتقلة وأبعاد النسـق القيمـي، كما بينـت النتائج أنه يمكن تفسـير ما يقـارب (٨٧٪) مـن التباين على متغير القيم بمعرفـة التفكير الأخلاقي، والحكم الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والمسايرة الاجتماعية.

الكلـمات المفتاحيـة : النسـق القيمـي - المسـايرة الاجتماعيـة - التفكـير الأخلاقي - المسـؤولية الاجتماعية - الحكم الأخلاقي - طلاب الجامعة .

Abstract

There is no doubt that the developments and successive events in the Arab world are beginning to take serious turns، which requires the psychological and educational researchers need to find mechanisms to preserve the youth values، in a way that allows them to be approaches through which can be maintained or modified.

The present study aimed to reveal the order of the pattern value arrangement of the students of the Faculty of Education، Jeddah University، and to reveal the interpretant structural model for the correlation between the independent variables and the dimensions of the pattern value. In addition to revealing the amount of predictive value for: social conformity، moral thinking، social responsibility، and moral judgment to predict the sum of the dimensions of the value pattern. The sample included (255) university students.

The results of the study indicated that the political values came first، while the social values came in second place، followed by the economic values، came in third place، then the religious values ranked fourth، and then the theoretical values ranked fifth، Then came the aesthetic values ranked sixth. The study also found access to a structural model that explains the correlated relationships between the independent variables and the dimensions of the pattern value. The results showed that 87% of the variance on the value variable can be explained by moral thinking، moral judgment، social responsibility، and social conformity

Key Words: The pattern value - social conformity- social responsibility- Moral Thinking- Moral judgment - University students.

المقدمة

في خضـم التحـولات السياسـية والاجتماعيـة والدينية والاقتصاديـة والثقافية التي تعيشـها مختلف دول العالم بشـكل عـام، والعـالم العـربي بشـكل خـاص؛ أصبـح النسـق القيمي للشـاب الجامعي يمـر بمرحلة من عدم الاتـزان، عـلى نحـو أصبـح وضعـا قـد يهـدد مقومات

الاحتفاظ بالخصوصيات العقدية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات العربية، وعلى نحو أخص يحذر الصقري والبازعي (٢٠١٤) من أن المجتمع السعودي يشهد تغيرات جادة، وتحولات غير مسبوقة في أعقاب الانفتاح الثقافي والاقتصادي، هذا بالإضافة إلى إشكالية عدم التخطيط الجيد لمواجهة متطلبات ثورة الاتصالات وتقنية المعلومات، وهذه الأزمة تتطلب ضرورة القيام بأبحاث ودراسات علمية تتناول الأنساق القيمية The Value Systems لدى الشباب، ويتفق كل من(إسماعيل وحجازي ٢٠١٣، بكر وعبد الغفار٢٠١٣) إلى أن ما يشهده العالم العربي من تقلبات وصراعات سياسية واجتماعية تنادي بالإصلاح السياسي أو العدالة الاجتماعية قد لا يكون الحصاد من ورائها الإصلاح والتغيير نحو الأفضل، إنما يلازمه – في كثير من الأحيان – تغير إلى الأسوأ في كثير من الأشياء التي قد يكون منها القيم .

وانطلاقا من ذلك يرى الباحث أن تلك التطورات والأحداث المتلاحقة في العالم العربي بدأت تأخذ منعطفات خطيرة، تحتم على الباحثين النفسيين والتربويين ضرورة إيجاد آليات تحفظ للشباب أنساقهم القيمية، وتسهم أيضا في تحديد أهم المتغيرات النفسية التي يمكن من خلالها التنبؤ بنمط تلك الأنساق القيمية، على نحو يسمح باعتبارها مداخل يمكن من خلالها المحافظة عليها أو تعديلها، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

ويظهر – من خلال مراجعة الباحث لدور القيم كمحفز للتنمية في الوطن العربي – أن إعلان القاهرة حول التعليم العالي في البلدان العربية في عام ٢٠٠٩ حذر من تبعات إهمال مؤسسات التعليم العالي إقرار سياسات وإستراتيجيات لا تعنى بالقيم، وشدد على أن من واجب مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي القيام بالأبحاث التي تسهم في حل المشكلات التي تعترض الأنساق القيمية للطلاب، بما يعزز فرص التنمية البشرية المستدامة، كما أشار التقرير الختامي لملتقى التعليم العالي من أجل التنمية في عام ٢٠٠٧ إلى دعوة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي إلى تغيير سياساتها وأنظمتها وبرامجها وتقنيات تدريسها؛ لتنسجم مع متطلبات التوجهات التربوية الحديثة، والتي تضمن دمج القيم ضمن مقرراتها الدراسية، وضمن رسالتها ورؤيتها الإستراتيجية، وبالتالي يعد قيام مؤسسات التعليم العالي بغرس القيم وتعميقها في نفوس طلاب المرحلة الجامعية من أهم متطلبات وأولويات التنمية البشرية في الوطن العربي، وضمانا لجودة التعليم العالي كمدخل لتحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي؛ لابد أن يراعي اعتبار منظومة القيم (بطرس ٢٠٠٦، باخطمة،٢٠٠٥). كما أن التمكين لقيام شخصية ملتزمة قيميا يهيئ الفرصة لتدعيم المواطنة والتعاون والإخاء والتضامن والعدالة والمسؤولية الاجتماعية، كما يعد هذا التمكين من فعاليات جودة التعليم (رزق،ودوام٢٠١١) . هذا ويشير الحبيب (٢٠٠٥) إلى أن من التحديات المستقبلية التي قد تواجه مؤسسات التعليم العالي السعودية تلاشي الإرث القيمي والثقافي في نفوس طلاب المرحلة الجامعية، كما تعد القيم من أهم المتطلبات الشرعية والإنسانية والاجتماعية المرجوة من مؤسسات التعليم العالي (العتيبي ٢٠١٠).

و يرجع اهتمام البحوث والدراسات النفسية والتربوية بدراسة القيم إلى اعتبارها من أهم القضايا التي شغلت الفكر الإنساني منذ القدم؛ لما لها من أهمية في حياة الفرد ومسيرة المجتمعات، بالإضافة إلى اعتبارها من أهم خصائص الشخصية الإنسانية

وأبعادها (الخوالدة ٢٠٠٥). فهي ذات تأثير كبير في تعامل الأفراد والجماعات ونظرتهم إلى الحياة، وكذلك لإسهامها في تشكيل الكيان النفسي للفرد، ومعايير حكمه على الأحداث والأشياء، وتوحيده لسلوك الأفراد داخل الحياة الاجتماعية (عليان وعسلية ٢٠٠٤). و تعد جوهر العملية التعليمية، وركنا أصيلا في تحقيق التنمية البشرية المستدامة، ومن أهم المدخلات التي تحكم سلوك الإنسان وتصرفاته، والالتزام بها يمثل جوهر الكينونة الإنسانية، ووفقها يحدد الفرد مساراته وسلوكياته في الحياة، فهي تعتبر خاصية من خصائص المجتمع الإنساني، وتشكل ضمير المجتمع و وجدانه (الجلاد ٢٠٠٩) . كما أنها تمثل إطارا مرجعيا يحكم تصرفات الفرد والجماعة، فهي تعنى بالقواعد والأسس التي من خلالها تتحقق الغاية منها، وبالوعي بها يصل الفرد إلى ثمرتها، ألا وهي السلوك الخلقي القويم (الزيود ٢٠١١) . وبالإضافة إلى ذلك فهي تشكل الإطار الأخلاقي لشتى مناشط ومجالات الحياة، وتؤدي دورا كبيرا في تنمية المجتمع، وتعمل على توجيه السلوك الفردي والجماعي نحو الأفضل؛ لذلك فهي التي تصنع نسيج الشخصية السوية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع (عقل ٢٠٠٦) . هذا وتحرص مختلف المجتمعات الإنسانية على الحفاظ على هويتها القيمية، وتعتبر زعزعة معاييرها وقيمها مؤشرا خطيرا على ضعفها واندثارها وانسلاخها الحضاري والإنساني؛ لذلك فهي تولي عنايتها الكاملة بالنسق القيمي لأفرادها بما يتلاءم مع مقوماتها. (أبو السل وأبو العناز ٢٠١٣)

وتعد دراسة متغير النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية أمرا بالغ الأهمية؛ وذلك لأن لها دورا مهما في توجيه ميول الشباب الجامعي واهتماماته نحو أيديولوجية سياسية أو دينية أو اجتماعية أو اقتصادية معينة، فهي الوسيلة التي من خلالها يعبر الشاب عن نفسه، وهي التي تساعده على التبرير المنطقي للسلوكيات والاعتقادات والاتجاهات والتصورات غير المقبولة اجتماعيا، كما تظهر أهمية النسق القيمي للطالب الجامعي في درجة اتصاله بالأهداف التربوية التي تسعى الجامعة في غرسها لديه، فتكوين القيم لدى الأفراد لا يقل أهمية عن تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار؛ لأن القيم طاقات للعمل،ودوافع للنشاط(الزبون ٢٠١٢).

و نظرا لاعتبار النسق القيمي مجموعة من التراكيب والأبنية المعقدة التي ترتبط بشكل كبير بطرق التدعيم الاجتماعي للجماعة، فإن الباحث يرى أنه من التبسيط المخل أن تتطرق البحوث النفسية لموضوع القيم وأنساقها كما لو كانت صفة واحدة، أو متغيرا جامدا؛ ولذلك فمن غير المقبول علميا أو تربويا أن يدرس النسق القيمي بعيدا عن تلك المتغيرات النفسية ذات الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية، وعليه فإن الدراسة العلمية لجملة لعوامل المنبئة بالنسق القيمي لدى الشباب لا ينبغي أن تتجاهل دور المحيط الاجتماعي، وطبيعة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للشباب بشكل عام، والتي من خلالها يكتسب الشاب هويته الاجتماعية والثقافية والأخلاقية.

وعلى نحو وثيق الصلة بالعلاقات والتفاعلات الاجتماعية للشباب تعد المسايرة الاجتماعية Social Conformity للأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع من المفاهيم الأساسية الدالة على مدى امتثال الفرد للمعايير الأخلاقية والسلوكية والاجتماعية للجماعة التي ينتمي إليها، كما أنها تشير إلى درجة التغير في الأحكام الشخصية باتجاه الأحكام المعبرة عن أغلبية أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها الفرد (الرحيلي،٢٠٠٦، باقر ٢٠١٢)، أي أنه سلوك يعبر عن مدى امتثال الفرد

وحرصه على عدم مخالفة قيم وأعراف وتقاليد ومعايير المجتمع، وبالإضافة إلى ذلك يعتبر هذا المتغير أحد جوانب السلوك الاجتماعي للفرد، وشكلا من أشكال إقامة النظام والاستقرار في المجتمعات الإنسانية دون استثناء، وعلى نحو أكثر تحديدا يشير مفهوم المسايرة / المغايرة الاجتماعية إلى مدى مطابقة سلوك الفرد لتوقعات الجماعة، ومدى مسايرته للقواعد والمعايير الاجتماعية .

وتعد دراسة متغير المسايرة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية أمرا بالغ الأهمية؛ كونه متغيرا نفسيا يقوم بأدوار مهمة في حياة الشباب، منها : مساهمته في تحقيق احترام الذات، وتنمية العمل مع الجماعة بفعالية وإيجابية (Good &Sanchez،2010)، مما يسهم في تحقيق أكبر قدر من امتثال الشاب لمجموعة المعايير الأخلاقية والسلوكية والاجتماعية التي تشكل العقد الاجتماعي في المجتمع الذي يعيش فيه و ينتمي إليه، بالإضافة إلى تحقيق أكبر قدر من الوحدة الوطنية والاجتماعية .

وفي المقابل تعتبر المسئولية الاجتماعية social responsibility من القيم والمبادئ الإنسانية الفاضلة والسامية، فهي تعد سلوكا حضاريا، ومن متطلبات التنمية البشرية وتطورها؛ نظرا لما تؤديه من دور مهم في استقرار جميع أشكال الحياة الإنسانية للأفراد والمجتمعات، فهي تعمل على صيانة نظم المجتمع، وتحفظ قوانينه من الاعتداء، ومن خلالها يقوم كل فرد بواجبه ومسؤوليته نحو نفسه ونحو مجتمعه، وتعد واحدة من دعائم الحياة المجتمعية المهمة، فهي وسيلة للتقدم الفردي والجماعي، وتعد أحد مسارات إعداد المواطن الصالح (كاظم ٢٠١١، أبو غزالة ٢٠١١). ويشير مفهوم المسؤولية الاجتماعية إلى مدى إدراك الفرد لدوره الاجتماعي، من خلال فهمه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على مجتمعه، وفهمه للقيمة الأخلاقية والاجتماعية لأي فعل اجتماعي يصدر عنه (مكروم ٢٠٠٥) ، كما يشير إلى مجموع المشاعر الذاتية التي تعبر بأن الفرد يتحمل سلوكه الخاص، ويقتنع بما يفعل، ويتحمس لدوره في الحياة الاجتماعية دون تقاعس أو تردد، كما تعبر عن النضج النفسي للفرد (محمد ٢٠١٣).

هذا، وتعد دراسة متغير المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية أمرا بالغ الأهمية؛ لأنها تقوم بأدوار نفسية وتربوية مهمة في حياة الشباب بشكل عام، فهي ترتبط بالقدرة على تنظيم السلوك الاجتماعي للفرد، كما أنها ترتبط بالحكم الأخلاقي والاتزان الانفعالي، وتعتبر من المحددات الرئيسة في تقليل معدلات انتهاك الشباب للأعراف والقيم الاجتماعية والوطنية، بالإضافة إلى أنها تسهم في تنمية القيم الإيجابية نحو البيئة، وترتبط باعتناق المبادئ الأخلاقية المتعارف عليها في المجتمع(خليفة ٢٠٠٨، Ronald ، Gregory & DeLoughy، 2012)

وفي المقابل يعتبر التفكير الأخلاقي Moral Thinking أحد مظاهر النمو المعرفي والاجتماعي والأخلاقي لشخصية الإنسان، وهو مصطلح يشير إلى طبيعة القرارات الأخلاقية التي يتبناها الفرد، وما يرتبط بها من تبريرات عقلية لما هو مقبول أو مرفوض (العمري ٢٠٠٨) . ويرجع الاهتمام بدراسة هذا المتغير إلى قدرته على عكس مستوى ثقافة الفرد وقيمه، ومدى تمثله لقيم مجتمعه بصورة جيدة، كما يسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي والإحساس بالتكيف المدرسي، ويسهم في تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، كما أنه يؤدي دورا هاما في تحديد مستوى الابتكارية الانفعالية وبناء

الشخصية، وتسهم أيضا في خفض التشوهات المعرفية . (رجيعة والشافعي ٢٠٠٥، منشار ٢٠٠٢).

وتعد دراسة متغير التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الجامعية أمرا بالغ الأهمية، وذلك في ضوء اعتباره أحد مظاهر نمو الشخصية الإنسانية، كما أنه يعد مؤشرا مناسبا للاتجاهات الاجتماعية والشخصية والدينية، كما يساعد على تكامل الأبنية النفسية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للشاب، في ظل المواءمة بين المتطلبات الشخصية والمتطلبات الاجتماعية، بما يضمن تحقيق أكبر قدر من الانسجام الاجتماعي (بن لادن ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة:

أظهرت دراسة (إسماعيل وحجازي ٢٠١٣، بكر وعبد الغفار٢٠١٣) أن الأحداث السياسية التي تبعت ما يعرف بثورة ٢٥ يناير أفرزت تغيرا في النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية بمصر، ومن الضرورة بمكان أن تدفع هذه النتيجة إلى إجراء المزيد من مراجعة البحوث و الدراسات التي تتناول النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في المجتمع السعودي، خاصة مع تزامن مجموع الأحداث السياسية والعسكرية التي تعاظمت بداية العقد الجديد من الألفية الثانية التي تعصف بالمجتمعات العربية دون استثناء، وفي خضم التحولات السياسية والاجتماعية والإعلامية التربوية المحيطة بالمملكة العربية السعودية يرى الباحث أننا بحاجة إلى دراسة استقصائية، يمكن من خلالها تلمس آثار تلك التحولات على النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية بصفتهم الحلقة الأكثر تأثرا بتلك الأحداث، خاصة في ظل إدراك أهمية بعض المتغيرات النفسية كالمسايرة والمغايرة الاجتماعية، والتفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، وذلك باعتبارها عوامل نفسية مسهمة في تفسير أثر تلك التحولات والتغيرات على ترتيب الأنساق القيمية لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وعلى حد علم الباحث، وحتى هذا الوقت تعد هذه المشكلة البحثية غير واضحة المعالم، سواء في البيئة العربية بشكل عام والبيئة المحلية بشكل خاص، وعليه تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

س ١ : ما ترتيب النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

س٢: ما النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين كل من : المسايرة الاجتماعية، و التفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي، وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

س ٣: ما مقدار القيمة التنبئية لكل من : المسايرة الاجتماعية، والتفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي للتنبؤ بمجموع أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن ترتيب النسق القيمي لدى طلاب كلية التربية/ بجامعة جدة وإلى الكشف عن النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة وأبعاد النسق القيمي، بالإضافة إلى الكشف عن مقدار القيمة التنبئية لكل من: المسايرة الاجتماعية، والتفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي للتنبؤ بمجموع أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال :

١-أنها تعد الدراسة الأولى من نوعها، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي، التي تتناول الكشف عن النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين كل من : المسايرة الاجتماعية، و التفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي، وأبعاد النسق القيمي، بالإضافة إلى الكشف عن القيمة التنبئية للمتغيرات المستقلة محل الدراسة للتنبؤ بالنسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية الذين يعدون شريحة مهمة في المجتمع، والذين يعدون صناع المستقبل وأداة التنمية الاجتماعية والوطنية

٢-أنها تشكل نواة مناسبة للدراسات المستقبلية التي ستتناول تقويم مخرجات التنشئة الاجتماعية للبناء القيمي والأخلاقي في مراحل التعليم العام والتعليم العالي، في مجال تحصين الشباب السعودي ضد الأحداث السياسية والاجتماعية التي تعصف بالكثير من المجتمعات العربية، خاصة فيما يعرف بثورات الربيع العربي .

٣-أنها ستحاول الإسهام في تفسير أسباب ثبات أو تغير النسق القيمي لدى شريحة الشباب وفق فهم بعض المتغيرات والخصائص النفسية التي تحاول وصف بعض الجوانب المكونة للقيم .

٤-أنها قد تسهم في تقديم مؤشرات غير مباشرة عن خصائص بناء البرامج التدريبية التي تعنى بتحصين أبعاد النسق القيمي لدى الشباب الجامعي في مواجهة التحديات الراهنة، سواء على المستوى الأكاديمي أم الاجتماعي أم الإعلامي المعتمد في تنشئة وتحصين الشباب، خاصة فيما يتعلق بتعزيز الجانب القيمي؛ مما يستثير الاهتمام بتطوير تلك البرامج بشكل عام .

مصطلحات الدراسة :

١ - القيم The Values :هي تنظيمات نفسية تتكون لدى الفرد أثناء تفاعله مع البيئة الخارجية، كما أنها تتأثر بثقافة المجتمع، وتعد الوازع النفسي الذي يمنعه من الانحراف بما يتفق وينسجم مع المبادئ والقواعد التي يعتقد بها أفراد المجتمع (الشاهين ٢٠١٢).

٢ - النسق القيمي The Value system : هو البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد الذي تمثل كل قيمة فيه عنصرا من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد (خليفة ١٩٩٧) . ويتضمن النسق القيمي العناصر القيمية الآتية :

أ) القيم الاجتماعية Social values: وهي تعبر عن اهتمام الفرد بالنواحي الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص .

ب) القيم السياسية Political values : وهي تعبر عن اهتمام الفرد بالقوة والسيطرة على الأشياء والميل للسلطة .

ج) القيم الدينية Religious values: وهي تعبر عن اهتمام الفرد بالنواحي الدينية وميله إلى البحث عن الإيمانيات .

د) القيم الجمالية Aesthetic values : وهي تعبر عن اهتمام الفرد بالنواحي الجمالية وميله إلى التذوق الفني من ناحية الشكل والتناسق.

هـ) القيم الاقتصادية Economic values : وهي تعبر عن اهتمام الفرد بالنواحي المادية والمالية .

و) القيـم النظريـة Theoretical values: وهي تعـبر عـن اهتـمام الفـرد بالنواحـي العقليـة، وميله إلى اكتشاف الحقائق والقوانين .

٣- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility: هـي مـدى إدراك الفـرد لـدوره الاجتماعـي من خـلال فهمه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على مجتمعـه، وفهمـه للقيمة الأخلاقيـة والاجتماعية لأي فعل اجتماعي يصدر عنه (مكروم ٢٠٠٥).

٤- المسـايرة الاجتماعية Social Conformity: هي مدى امتثال الفرد للمعايير الأخلاقية والسلوكية والاجتماعيـة للجماعة التي ينتمي إليها، وحرصه عـلى عدم مخالفـة قيم وأعـراف وتقاليد ومعايير المجتمع (الرحيلي ٢٠٠٦) .

٥-التفكـير الأخلاقـي Moral Thinking: هـو عمليـة فكريـة منظمة وموجهـه، يسـتخدم فيها الفـرد مـا لديه مـن خـبرات ومعارف مـن أجل التخلـص من عائق أو موقـف أخلاقي غامض (حافظ١٩٩٦).

٦- الحكم الأخلاقي Moral judgment: هو القرار الـذي يتوصـل إليه الفرد عندما تواجهه مشـكلة تتعلـق بالصـواب والخطـأ والضمـير، والـذي يتدخل به تفكير الفرد وإحساسه(حافظ١٩٩٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : النسق القيمي The Value system :

نظـرا لاعتبـار القيـم مفاهيـم ديناميـة؛ فالأنسـاق القيمية تبنى في ضوء مجموعة اسـتعدادات الفرد وتفاعله مـع الآخريـن، وما يلقـاه من دعـم أو كف حيـال القيم المتعارف عليها في مجتمعه، ومن المسلم به أن البناء القيمي يمكن اكتسـابه من خـلال المصادر الدينية، والإنسـانية، والاجتماعية، وبالتالي فهو مفهوم يتأثر بالمتغيرات المحيطة بها، سواء أكانت نفسية، أم ديموغرافية، أم اقتصادية، أم ثقافية، أم اجتماعية، أم تربوية (كاظم ٢٠٠٢) .

ويعـرف النسـق القيمـي The Value system بأنـه نظـام افتراضي ذو طبيعية نسـبية تنتظم فيه القيم، بحيث تحتـل كل قيمـة مرتبـة خاصـة وفقـا لدرجـة أهميتهـا و انتشـارها (عبـد الله ، ٢٠١١) . كـما تعـرف بأنها مجموع القيـم التـي يعتنقها فرد أو مجتمع مـا، وترتب هذه القيم داخـل المجتمع حسـب أولويتها التي تجعلـه متميزا عن باقـي المجتمعات (إسـماعيل وحجـازي، ٢٠١٣) . كما تعرف بأنها مجموعة من القيم التي تنتظم في نسـق متباين وظيفيـا داخل إطـار ينظمها ويشـملها في تدرج خاص (خليفـة ،٢٠٠٥) . وتتضـح أهميـة القيـم للشـباب الجامعي المعاصر في كونها تهيئ له اختيارات معينة، تحدد السلوك الصادر عنهم، وتحدد شكل الاستجابات، فهي بهذا تؤدي دورا في تشـكيل الشخصية الفردية، وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح .

ويـرى العديـد من علماء النفـس أن القيم تتكون من ثلاث عناصر أو مكونات رئيسة، وهي :

١- المكـون المعرفي: ويعتمد عليـه في عملية الانتقاء والاختيـار للقيـم التي يعتقد أنها مناسـبة لتنظيم تفاعله من البيئة المحيطة به.

٢- المكـون الوجـداني : ويعبر عنـه في ضوء تفضيل الفرد لقيمة معينة دون غيرها، أو شـعوره أن قيما محددة تكـون مرغوبـة لديه، وقيما أخـرى تكون غير مرغوبة له.

٣- المكون السلوكي : ويراد به أن القيم بمثابة مرشد أو موجه للسـلوك، حيث إن النشاط أو السلوك الـذي يصدره الفرد يتحدد في ضـوء ما يتبناه من قيم(عوفي، ٢٠١٣) .

وتشير الأدبيات النفسية والتربوية التي تناولت القيم إلى تعدد أسس وأبعاد تصنيف القيم؛ وذلك تبعا لاختلاف تصورات الباحثين. وتشير بدوي (١٩٩٩) إلى أن القيم تصنف وفق الأسس الآتية :

١- تصنيف القيم في ضوء الشيوع: ومن خلاله يتم تصنيف القيم إلى قيم عامة منتشرة بين جميع فئات وأفراد المجتمع، وقيم خاصة تنتشر بين فئة معينة من المجتمع.

٢- تصنيف القيم في ضوء الوسائل والغايات: ومن خلاله يتم تصنيف القيم إلى قيم وسيلية يعتمد عليها في تحقيق أهداف بعيدة، وإلى قيم غائية تكون في حد ذاتها هي الهدف.

٣- تصنيف القيم في ضوء البقاء: ومن خلاله يتم تصنيف القيم إلى قيم دائمة نسبيا، وإلى قيم مؤقتة وعابرة.

٤- تصنيف القيم في ضوء الفردية / الاجتماعية: ومن خلاله يتم تصنيف القيم إلى قيم شخصية فردية ذاتية ترتبط بما يفضله الشخص من خصائص وملامح، وإلى قيم اجتماعية ترتبط بما يهم الجماعة ونظام المجتمع.

٥- تصنيف القيم في ضوء المحتوى: ومن خلاله يتم تصنيف القيم إلى قيم اجتماعية، وسياسية،ودينية، وجمالية، واقتصادية، ونظرية.

ويشير خليفة (٢٠٠٥) إلى أن بعض الأدبيات النفسية والتربوية التي تناولت القيم تميز بين عملية اكتساب القيم وعملية تغير القيم، إذ تعرف عملية اكتساب القيم بأنها تلك العملية التي من خلالها يتبنى الفرد مجموعة من القيم مقابل التخلي عن قيم أخرى، بينما تعرف عملية تغيير القيم بأنها تلك العملية التي يتم من خلالها إعادة توزيع القيم و تحريكها على متصل التبني / التخلي. وبشكل عام تعتبر هاتان العمليتان غير منفصلتين تماما، بل تحدثان معا وفي وقت واحد. هذا، وتقوم القيم بأدوار نفسية وتربوية مهمة في حياة الشباب؛ إذ تعد عاملا مهما في تحقيق الذات وتجنب والصراع النفسي، و التبعات السلبية للتقلبات والمشكلات الاقتصادية (Malka،2007).

وتشير بعض الدراسات والبحوث النفسية والتربوية التي تناولت القيم و أنساقها لدى الشباب العربي بشكل عام، والسعودي بشكل خاص كدراسة الطريري (١٩٩٦) إلى وجود علاقة ارتباطية بين العمر والميل للمعايير الاجتماعية . وكشفت دراسة خليفة (١٩٩٨) وجود العديد من مظاهر التغير في نسق القيم لدى الشباب عبر سنوات الالتحاق بالجامعة، إذ تبين من المقارنة بين أفراد عينة الدراسة أن قيم طلاب السنة الرابعة تتجه نحو القيم العائلية والاقتصادية والتربوية، في حين تتجه قيم طلاب السنة الأولى إلى القيم الإنجازية . وفي ذات السياق بينت دراسة سفيان (١٩٩٩) وجود تغير في نسق القيم النظرية والاجتماعية والدينية والسياسية والجمالية و الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الجامعية، تراجع القيم الدينية والاجتماعية، ونمو القيم النظرية والجمالية ، كما أكدت دراسة خليفة (٢٠٠٥) وجود تغير في نسق القيم لدى الشباب الجامعي، ويتمثل ذلك في التناقض الواضح في النسق القيمي من حيث تبني العديد منهم لبعض القيم السلبية كالتدخين،و الاختلاط بين الجنسين، والتبرج، وانعدام الثقافة الدينية، والاهتمام بالموضة، و الاستهتار، والسلبية، واللامبالاة ، وعدم احترام القيم والمعايير الاجتماعية، وأشارت الدراسة أيضا إلى أن من أهم أسباب هذا التغير في نسق القيم يرجع بالدرجة الأولى إلى التنشئة الاجتماعية غير السليمة،

وقصور دور المؤسسات التربوية، والشعور بالاغتراب، واضطراب الهوية الثقافية والدينية .كما أشارت دراسة جمل الليل (٢٠٠٥) إلى أن نسق القيم لدى طلاب المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية ينتظم وفق الترتيب الآتي : القيم الدينية، ثم الاجتماعية، ثم النظرية، ثم الاقتصادية، وأخيرا القيم الجمالية . في حين أظهرت دراسة إسماعيل وحجازي (٢٠١٣) أن الأحداث السياسية التي تبعت ما يعرف بثورة ٢٥ يناير أفرزت تغيرا في النسق القيمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بمصر، إذ انتظمت القيم وفق الترتيب التالي : القيم المرتبطة بالعمل،تليها القيم الدينية، ثم القيم السياسية، ثم العلمية، ثم الاقتصادية، ثم الجمالية . في حين أشارت دراسة الصقري و البازعي (٢٠١٤) إلى أن النسق القيمي لدى طلاب جامعة القصيم انتظم وفق الترتيب التالي : القيم الاجتماعية، تلتها القيم العلمية، فالشخصية، فالتنظيمية، فالدينية، فالأخلاقية، ثم السياسية، ثم الترويحية . واتفقت دراسة كل من (Ryeckman،2011، Wiley ، 2010، Feather & Houston، 2011) على أن الأنساق القيمية لدى طلاب المرحلة الجامعية عادة ما تكون ذات طابع ديني واجتماعي، وأنها تميل إلى القيم الفردية، كما أن القيم السياسية تحتل المرتبة الأولى في سلم النسق القيمي .

ثانيا: المسايرة الاجتماعية Social Conformity

يميز روكيش Rokeach بين ثلاثة أنواع من المسايرة الاجتماعية طبقا للهدف المأمول منها، وهي: المسايرة التي تحدث كاستجابة لمواقف الضغوط الاجتماعية، والمسايرة كسمة شخصية ثابتة ومستقرة، والمسايرة في المواقف الهامشية من قبيل المجاملة الاجتماعية في مواقف لا تمثل أهمية بالنسبة للشخص (مكطوف والعبيدي، ٢٠٠٨). ويرى الباحث أن الفهم الصحيح للعلاقة بين القيم والمسايرة الاجتماعية لا يكون إلا بالإقرار بتبادلية العلاقة والتأثير، فالتشابه في القيم والعادات لدى الأفراد يؤدي إلى سلامة التفاعلات والمسايرة الاجتماعية، كما أن المسايرة الاجتماعية لدى الأفراد تسهم في مساعدتهم على استدماج مجموع القيم السائدة في المجتمع، وكلما زاد انجذاب الفرد نحو جماعة ما زادت مسايرته لسلوكياتها وأعرافها ومبادئها وقيمها.

وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن المسايرة الاجتماعية تقوم بأدوار نفسية وتربوية مهمة في حياة الشباب، منها : إسهامها في تحقيق احترام الذات وتنمية العمل مع الجماعة بفعالية وإيجابية، كما أنها ترتبط بالتحكم بالذات; Good (2006،Welch; Tittle & Grasmick،2010&Sanchez). هذا، ويرى Pysnnskova & Studia (٢٠٠٩) أن عدم مسايرة الشباب للأعراف والمعايير الاجتماعية تعد في الأدبيات العلمية نوعا من التمرد على القيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمعات، ويعتبر هذا التمرد كخاصية نمائية من خصائص مرحلة الشباب، وهذا يحتم أهمية الأخذ بخصائص المرحلة العمرية عند المحاسبة الأخلاقية والتطبيع والتنشئة الاجتماعية . هذا، ويعد الشباب أكثر ميلا لمسايرة تداعيات العولمة من الإناث، وهذه المسايرة السلوكية ارتبطت بظهور العديد من المشكلات النفسية، والشخصية،والأسرية، والاجتماعية، كما أن سلوكيات المغايرة الاجتماعية تكثر في أوساط طلاب المرحلة الجامعية بفعل قوة الأنا، كما أنها تعتبر أحد العوامل المسؤولة عن قوة الاتجاه نحو تعاطي المخدرات(جمل الليل ،٢٠٠٣، إبراهيم وعمر،٢٠٠٤).

وتشير الدراسات والبحوث التي تناولت القيم والمسايرة الاجتماعية إلى أن طلاب المرحلة الجامعية

لديهم مغايرة اجتماعية تتمثل في عدم الالتزام بالمعايير والأعراف والتقاليد الاجتماعية ، عادة ما يكون لديهم اتجاهات غير مرغوبة اجتماعيا تجاه العديد من القضايا الأخلاقية، وأن الضعف في النسق القيمي لديهم يرجع إلى انخفاض مسايرة الفرد للمعايير والأعراف الاجتماعية السائدة، وأن مسايرتهم للعادات والثقافات التي تفرزها وتروج لها القنوات الفضائية المخالفة للعادات والتقاليد تعد خطرا على النسق القيمي لديهم، بالإضافة إلى أن المسايرة الاجتماعية لدى الشباب تؤثر بشكل كبير على نسق القيم الشخصية، وأنظمة التحفيز والإنجاز، والتوجيه الذاتي للسلوك لديهم، وتعد منبئا جيدا بمستوى التفكير الأخلاقي،،والشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية Hornsey،et al.، 2003) Goodwin & Adonu،2004؛ رشوان وحسن ،٢٠٠٤؛ Lönnqvist، et.al ،2009؛ et.al، Leikas 2009؛ Myyrya،et.al ،2010).

ثالثا: المسؤولية الاجتماعية social responsibility.

تعد السلوكيات المنتمية إلى المسؤولية الاجتماعية بمثابة سلوكيات نابعة من ذات الفرد، تدل على حرصه على جماعته وتماسكها و استمراريتها وتحقيق أهدافها في شتى النواحي (العدل،١٩٩٨). ويفترض العديد من الباحثين والفلاسفة أن التهرب من المسؤولية الاجتماعية يرتبط بالانحدار الأخلاقي(إبراهيم،٢٠٠٤)؛ وبالتالي فهي تعد مفهوما وركنا أساسيا من أركان التنشئة الاجتماعية، وتحظى بحرص واهتمام مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية (أبو حماد و نوافله ،٢٠١٢). ويحدد عثمان (١٩٨٦) عناصر المسؤولية بالآتي:

١- الاهتمام: ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، صغيرة أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف من أن تصاب بأي ظرف يؤدي إلى إضعافها أو تفككها.

٢- الفهم : ويقصد به فهم الفرد للجماعة في حالتها الحاضرة، وفهم لمؤسساتها ومنظماتها وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافي وتاريخها، وفهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله، فالمقصود به أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه.

٣- المشاركة : ويقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام، وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، والمحافظة على استمرارها.

ويرى عبد الله (٢٠١١) أن هناك مجموعة من الشروط والخصائص التي تعمل على تحقيق المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد، ومنها :

١- ضرورة شعور الفرد بالحرية عند اختيار أفعاله وتصرفاته بعيدا عن مشاعر الإحساس بالقهر والإجبار.

٢- ضرورة شعور الفرد بإثبات الهوية الشخصية عند إصدار سلوكياته وما يترتب عليها من مسؤولية .

٣- ضرورة تمكين الفرد من المعرفة الشاملة بالقواعد والأهداف الاجتماعية والتنظيمية التي ينبغي السير عليها بما يضمن تحقيق التماسك الاجتماعي. ويحدد الحارثي (١٩٩٥) أن من أبرز المظاهر والدلالات للمسؤولية الاجتماعية التي

يجب تعزيزها لدى الشاب في المجتمع السعودي الآتي : المحافظة على تماسك المجتمع، ودرء الأخطار الثقافية والاجتماعية عنه، والالتزام بنظم المرور والقواعد والأعراف الاجتماعية، و درء أخطار المخدرات، والمساهمة في حماية الممتلكات العامة، والترشيد في استخدام الموارد، والمحافظة على صون محارم الآخرين وحقوقهم واحترام خصوصياتهم .

وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن المسؤولية الاجتماعية تقوم بأدوار نفسية وتربوية مهمة في حياة الشباب بشكل عام، فهي ترتبط بالقدرة على تنظيم الوقت لدى طلاب الجامعة، و ترتبط بالحكم الأخلاقي والاتزان الانفعالي، وتعتبر من المحددات الرئيسة في تقليل معدلات انتهاك الشباب لقوانين المرور، وتسهم في تنمية القيم الإيجابية نحو البيئة، وتحديد أنماط السلوك الجيد ، وترتبط باعتناق المبادئ الأخلاقية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ترتبط بالنضج الأخلاقي، والأحكام الأخلاقية، وتسهم في زيادة مستوى الأداء الوظيفي، وتعزيز القدرة الإنتاجية، والشعور بالرضا الوظيفي(إسماعيل ١٩٩٩، الشايب ،٢٠٠٣، Gysusenog،2003؛ إبراهيم، ٢٠٠٤، درويش ٢٠٠٥، خليفة ٢٠٠٨،المومني وهياجنة٢٠١١؛ Scott،et. al،2011، الزبون ٢٠١٢، & Gregory، Ronald DeLoughy، 2012).

رابعا: التفكير الأخلاقي Moral Thinking :

يشير نصر (٢٠١٢) إلى أن هناك تداخلا بين التنظيم الوجداني والتنظيم المعرفي، ويظهر هذا التداخل بشكل جلي عند دراسة متغير التفكير الأخلاقي؛ إذ تعد أساليبه ميولا ونزعات واتجاهات أكثر من كونها قدرات ، بغض النظر عن اعتبارها عملية عقلية وجدانية راقية تؤسس على محصلة من العمليات المعرفية كالانتباه، والإدراك، والتخيل، والتذكر، والمقارنة،والاستدلال، وتعتبر مهارات التفكير الأخلاقي المتمثلة في : معرفة المفاهيم الأخلاقية،والفهم الأخلاقي، وتحديد المشكلة الأخلاقية، وانتقاء الحل الأخلاقي الأمثل من أهم المتطلبات الحياتية الواجب على طلاب المرحلة الجامعية تعلمها وإتقانها؛ وذلك نظرا لدورها الكبير في مساعدتهم على حل مختلف الصراعات الوجدانية والاجتماعية والأخلاقية (مصطفى ٢٠٠٧،محمد،٢٠١٣) .

ويشير الجعفر (٢٠٠٨) إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي يختلف باختلاف عدد ساعات مشاهدة البرامج الفضائية، فالبرامج الدينية والتربوية والعلمية الهادفة تعزز من مستوى التفكير الأخلاقي أكثر من البرامج الموسيقية والرياضية والمغامرات، ومن الناحية النمائية التطورية يرى كولبرج Kohlberg أن هناك ثلاثة مستويات يسير خلالها التفكير الأخلاقي، وهي : المستوى قبل التقليدي، والمستوى التقليدي، والمستوى بعد التقليدي، ويضم كل مستوى من هذه المستويات مرحلتين ليصبح عدد المراحل بذلك ست مراحل ينمو خلالها التفكير الأخلاقي من أسفل إلى أعلى بالتدريج، ولا يحدث أن يتخطى الفرد أحد هذه المراحل إلى المرحلة التالية دون أن يمر بها .

ويرى علماء النفس المعرفيون أن التفكير الأخلاقي يعزى إلى محددات معرفية متفاعلة مع دوافع منطقية شخصية، وأن القرار الأخلاقي لدى الفرد هو محصلة المعرفة الكلية لدى الفرد بالمبادئ الخلقية المستنبطة من السياقات الاجتماعية المتنوعة، وذلك على اعتبار أن التقييم الأخلاقي يحدث من جانب عقب فهمه العميق للبنى المنظمة من المعلومات المتفاعلة معا داخل السياق

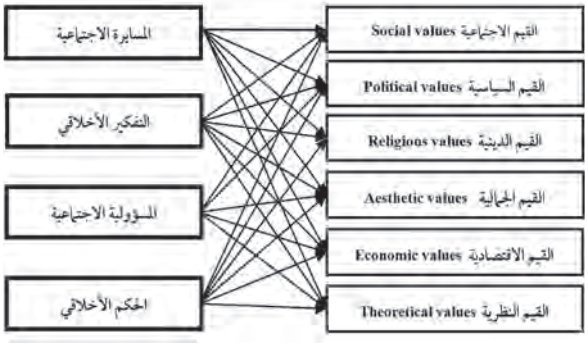
الاجتماعي، وعقب استدخال الفرد لتلك المعلومات؛ وعليه يتم التعامل مع هذا المتغير وفق ما حددته نظريات المعرفية التي تناولت حل المشكلات، وتحدد معايير قياس هذا المتغير من خلال المحصلة النهائية لمهام انتقاء الحل الملائم الذي يغلق المشكلة، وانتقاء التوقع الأمثل المتسق مع الحل الأمثل، والتبرير المنطقي المعطى وراء اتساق المبرر مع الحل والتوقع، وإنتاج المبدأ الخلقي الكامن وراء هذا الاتساق (حافظ ١٩٩٧). وعليه فالمشكلة الأخلاقية هي بمثابة انعدام توازن في المجال المعرفي، يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم . ويرى أبو حطب (١٩٩٢) أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي عند الفرد قد ينشأ عن نقص المدخلات، أو الأدلة، أو الوسائل، أو العادات، ويرى أنه من الأفضل التعبير عن هذه المفاهيم جميعا بمصطلح أكثر شمولا، هو « المعلومات «، ثم يصل الفرد بعد ذلك إلى الاستجابة أو المخرجات أو الحل بالمعنى الواسع. وتؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين النسق القيمي والتفكير الأخلاقي أن التفكير الأخلاقي يعتمد بشكل واضح على جودة النسق القيمي، و يعبر عنها وعن منظومة المعتقدات المعرفية، وأن التفكير الأخلاقي يرتبط بالنسق القيمي(بن لادن ، ٢٠٠١، Mohammad & Richard، 2006.، ، et al. ;2009 .(Aridag ،George ،et al.،2010

وبالمقابل أشار حافظ (١٩٩٦) إلى أن الاتساق بين التفكير الأخلاقي و الأحكام الأخلاقية Moral judgment يؤدي دورا كبيرا وواضحا في اتساق القيم، كما تسهم المعرفة الصحيحة بالمبادئ والقيم في تبني الطريقة الصحيحة للتفكير في المشكلات الاجتماعية ذات المضمون الخلقي؛ لذا يعتبر الحكم الأخلاقي Moral judgment أحد مكونات النمو الخلقي التي تعكس مدى تشبع أحكام الفرد بالمبادئ الأخلاقية ، و يعد من النواتج المعرفية المباشرة لعمليات تجهيز المعلومات المرتبطة بالتفكير بشكل عام . و يشير مصطلح الحكم الأخلاقي إلى تقييم الفرد لمسار الأحداث الاجتماعية استنادا إلى أحكام قيمية للذات، تتجه نحو العدالة والصواب، وتتميز بقدر عال من العمومية، والثبات النسبي، والموضوعية، طبقا للمعايير الموجهة لأفعال الفرد في كل تفاعل اجتماعي .

ويشير مشرف (٢٠٠٩) إلى أن التفكير و إصدار الحكم الأخلاقي لا يحدثان من خلال التعليم المباشر، بمعنى أنه لا يمكن أن يتم تعليمهما من خلال نماذج الدروس التعليمية التقليدية، ولكنهما ينموان من خلال عمليات مركبة معقدة تتضمن عوامل أخرى مثل التفاعل مع الآخرين. وعلى الرغم من ريادة كل من بياجيه Piaget و كولبرج Kohlberg اللذين اعتمدا على المنهج الإكلينيكي في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأفراد؛ استنادا على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية، إلا أن بروز اتجاه معالجة المعلومات كمدخل لدراسة السلوك في الآونة الأخيرة قد غير الكثير من المفاهيم المرتبطة بالتفكير الخلقي والأحكام الخلقية كعمليات معرفية، وبالتالي ستركز الدراسة الحالية على هاتين العمليتين وفق هذا المنظور بعيدا عن التصنيفات النمائية لمراحل تطور النمو الخلقي.وتشير الدراسات التي تناولت العلاقة بين النسق القيمي والحكم الأخلاقي إلى، وجود علاقة بين القيم العاطفية وجودة الحكم الخلقي، و إلى وجود فروق في الأحكام الأخلاقية تعزى إلى اختلاف مستوى القيم الأخلاقية و الجنس والعمر والمؤهل الدراسي، وإلى وجود علاقة بين القيم و مستوى الحكم

الخلقي، كما أن الحكم الأخلاقي يعد منبئا جيدا بقيم الأصالة والتحديث والعمل التطوعي Mohammad (& Richard، 2006؛ Aridag ،2009; Chris، et al. 2009، et al).

و في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات المستقلة موضع الدراسة والمتغير التابع؛ يفترض الباحث وجود معاملات مسار لعلاقة كل من المسايرة الاجتماعية، و التفكير الأخلاقي، و المسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي، وأبعاد النسق القيمي، والتي يمثلها الشكل التالي .



شكل (١) يوضح مسارات العلاقة الارتباطية بين كل من المسايرة الاجتماعية و التفكير الأخلاقي و المسؤولية الاجتماعية والحكم الأخلاقي وأبعاد النسق القيمي

منهج الدراسة وإجراءتها :

أولا: منهج الدراسة :

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف الدراسة، ولاعتماده على وصف الواقع والتعبير عنه تعبيرا كميا بشكل يمد البحث بدلائل قيمة.

ثانيا: عينة الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعميم نتائجها على مجتمع طلاب المرحلة الجامعية لدرجة البكالوريوس في جامعة جدة، وهو بذلك يعتبر المجتمع المستهدف النظري، أما المجتمع المستهدف المتاح فهو مجتمع كلية التربية، وتم التركيز عليهم للقرب الجغرافي من مكان إقامة الباحث ووقوعه ضمن حدود إمكاناته الجغرافية، و بلغ عدد أفراد العينة النهائية للدراسة (٢٥٥) طالبا جامعيا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية لمناسبتها لأهداف الدراسة.

ثالثا : أدوات الدراسة :

قام الباحث الحالي باستخدام (٥) أدوات بحثية تمثلت في الآتي :

١- استفتاء القيم :إعداد زهران وسري (١٩٨٥).

تهدف هذه الأداة البحثية إلى قياس القيم الاجتماعية، والسياسية،والدينية، والجمالية، والاقتصادية، والنظرية، وتتكون من (٤٨) فقرة، كل منها تحتوي على (٣) عبارات سلوكية (أ-ب-ج)، وهي بذلك تتكون من (١٤٤) عبارة موضوعة في مستطيل يميزها عن غيرها من العبارات، وتعبر كل واحدة منها عن إحدى القيم .

الخصائص السيكومترية للاستفتاء :قام زهران وسري (١٩٨٥) بحساب الخصائص السيكومترية لاستفتاء القيم في البيئة السعودية عن طريق حساب معامل الارتباط بينه وبين اختبار القيم لفيرنون والبورت، وكانت معاملات الارتباط بينها عالية، تراوحت بين (٦٧ , ٠و٩٠ , ٠)، في حين قام خان (١٩٩٢) بحساب صدق الاستفتاء على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، فوجد أن معاملات الارتباط بين القيم الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والجمالية، والاقتصادية، والنظرية تراوحت بين (٥٦ , ٠و٧٧ , ٠)

.كما قام زهران وسري (١٩٨٥) بحساب ثبات استفتاء القيم في البيئة السعودية عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وتراوحت معاملات ثبات الاستفتاء بين (٦٣ , ٠و٨٥ , ٠)، في حين قام خان (١٩٩٢) بحساب ثبات الاستفتاء على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، فوجد أن معاملات الثبات تراوحت بين (٧٧ , ٠و ٨٧ , ٠).

هذا، وقام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق الاستفتاء باستخدام طريقتين، هما:

أ) صدق المحكمين : قام الباحث بعرض استفتاء القيم على (٧) من المختصين في مجالات علم النفس، والقياس والتقويم، وأصول التربية؛ لتحديد مدى مناسبة عبارات الاستفتاء لسن ومرحلة عينة الدراسة، وعدم تأثرها بعامل الزمن، وقد امتدت النسبة المئوية لتقديرات المحكمين من ٨٧ – ١٠٠٪ وتم الإبقاء على جميع عبارات الاستفتاء؛ لأنها نالت نسبة اتفاق عالية .

ب) الصدق البيني أو التقاربي: Convergent Validity: قام الباحث بتطبيق الاستفتاء على عينة مكونة من (١١٤) طالبا جامعيا، ثم قام بحساب معاملات الارتباط البينية لكل من القيم الاجتماعية، والسياسية، والدينية، و الجمالية، و الاقتصادية، والقيم النظرية، و مع الدرجة الكلية للاستفتاء ، والجدول (١) يوضح قيم معاملات الارتباط التي أمكن التوصل إليها .

جدول (١) يوضح معاملات الارتباط البينية بين القيم

القيم	١	٢	٣	٤	٥	٦	الدرجة الكلية للاستفتاء
القيم الاجتماعية	–	٠,٥٤ **	٠,٥٢ **	٠,٤٤ **	٠,٣٩ *	٠,٤٨ **	٠,٧٦ **
القيم السياسية	–	–	٠,٥٤ **	٠,٥١ **	٠,٥٠ **	٠,٦٢ **	٠,٦١ **
القيم الدينية	–	–	–	٠,٤٠ **	٠,٦٦ *	٠,٥٤ *	٠,٥٧ **
القيم الجمالية	–	–	–	–	٠,٤٦ **	٠,٦٤ **	٠,٦٢ **
القيم الاقتصادية	–	–	–	–	–	٠,٥٨ **	٠,٧٢ **
القيم النظرية	–	–	–	–	–	–	٠,٦٦ **

** دالة عند مستوى (٠٥ , ٠) لطرف واحد

* دال عند مستوى (٠١ , ٠) لطرف واحد

يتبين من الجدول (١) أن معاملات الارتباط البينية بين القيم الست تراوحت بين (٣٩ , ٠و٦٦ , ٠)، وهي معاملات دالة إحصائيا، في حين تراوحت معاملات ارتباط القيم بالدرجة الكلية للاستفتاء بين (٥٧ , ٠و٧٦ , ٠)، وهي أيضا معاملات دالة إحصائيا .

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات الاستفتاء على عينة استطلاعية تكونت من (١١٤) طالبا جامعيا، و باستخدام معامل ألفا كرونباخ جاءت قيم معاملات الثبات للقيم الست على النحو الآتي : القيم الاجتماعية (٧٦ , ٠)، القيم

السياسية (٠,٨٢)، القيم الدينية(٠,٧٩)، القيم الجمالية(٠,٨٠)، القيم الاقتصادية (٠,٧٩)،القيم النظرية(٠,٧٨)، في حين بلغ مقدار معامل ثبات الاستفتاء ككل (٠,٨٦). ومن النتائج السابقة يتبن أن استفتاء القيم تمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية؛ مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي .

٢- استبيان المسايرة / المغايرة الاجتماعية: إعداد ابن مانع (١٩٩٢).

يتكون هذا الاستبيان من بعدين، هما : المسايرة والمغايرة، ويندرج تحت بعد المسايرة الاجتماعية (١٢) بعدا فرعيا، في حين يندرج تحت بعد المغايرة الاجتماعية (١٢) بعدا فرعيا، ويتبع كل بعد فرعي أربع فقرات، وقد ميزت فيها عبارات المسايرة عن عبارة المغايرة، حيث وضع أمام كل عبارة مسايرة حرف (م)، و أمام كل عبارة مغايرة حرف (غ) بحيث تكون فقرات المسايرة (٤٨) فقرة، وفقرات المغايرة (٤٨) فقرة، وبذلك يكون المجموع النهائي للاستبيان (٩٦) فقرة، يتم الإجابة عليها وفق التدرج السداسي من (موافق تماما) إلى (غير موافق إطلاقا) .

الخصائص السيكومترية للاستبيان : قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق الاستبيان ، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٩٦) طالبا جامعيا ، ثم قام بحساب معاملات الارتباط البينية لكل من بعد المسايرة الاجتماعية والأبعاد الفرعية الـ(١٢) المكونة له، وبين بعد المغايرة الاجتماعية والأبعاد الفرعية الـ(١٢) المكونة له .

جدول (٢) مصفوفة الارتباطات بين بعدي المسايرة والمغايرة الاجتماعية والأبعاد الفرعية المكونة

المسايرة الاجتماعية				المغايرة الاجتماعية			
البعد الفرعي	معامل الارتباط	البعد الفرعي	معامل الارتباط	البعد الفرعي	معامل الارتباط	البعد الفرعي	معامل الارتباط
الإيثار	٠,٦١*	الانسجام	٠,٤٨*	الأخذ	٠,٥٢*	الخجل	٠,٥١*
العطاء	٠,٥٨*	الثقة الاجتماعية	٠,٥١*	التمركز حول الذات	٠,٣٩*	التنافس	٠,٤٦*
التمركز حول الآخرين	٠,٤٩*	التعاون	٠,٦٢*	التبعية	٠,٤١*	الانغلاق	٠,٣٧*
الاستقلالية	٠,٥٣*	القبول	٠,٥٣*	العدوانية	٠,٤٦*	التشدد	٠,٥٦*
المسالمة	٠,٤٢*	التسامح	٠,٤٧*	الانعزال	٠,٦٨*	الرفض	٠,٤٩*
التوحد	٠,٤٤*	الحساسية الاجتماعية	٠,٤٣*	التنافر	٠,٤٥*	التبلد	٠,٣٩*

يتبين من الجدول (٢) أن مصفوفة معاملات الارتباط بين بعدي المسايرة والمغايرة الاجتماعية والأبعاد الفرعية المكونة لهما كانت معاملات مرتفعة نسبيا، و دالة إحصائيا .

كما قام الباحث بالتحقق من معامل ثبات استبيان المسؤولية الاجتماعية، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٩٦) طالبا جامعيا، و باستخدام معامل ألفا كرونباخ جاءت قيم معاملات الثبات لبعد المسايرة الاجتماعية (٠,٨٧)، وبلغ معامل ثبات بعد المغايرة الاجتماعية (٠,٨٤) في حين بلغ معامل ثبات الاستبيان ككل (٠,٨٩). وهي مؤشرات تعد مقبولة للوثوق بهذا الاستبيان.

٣- استبيان المسؤولية الاجتماعية : إعداد صمادي و عثمانة (٢٠٠٩).

هذا الاستبيان مخصص لطلاب المرحلة الجامعية، ويتكون من ستة أبعاد فرعية تشمل : مسؤولية الفرد تجاه نفسه، وبعد مسؤولية الفرد تجاه أسرته أو عائلته، وبعد مسؤولية الفرد تجاه الزملاء والأصدقاء، وبعد مسؤولية الفرد تجاه الحي/ الجيران، وبعد مسؤولية الفرد تجاه الوطن، وبعد مسؤولية الفرد تجاه العالم . وتتم الإجابة على هذا المقياس وفق التدرج الخماسي من نوع ليكرت من (موافق بشدة)إلى (أعارض بشدة) .

الخصائص السيكومترية للاستبيان :قام الباحث بالتحقق من صدق الاستبيان، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٨٨) طالبا جامعيا، ثم قام بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاده الفرعية الـ(٦) والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول (٣) يوضح مصفوفة الارتباطات التي أمكن التوصل إليها.

جدول (٣) مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية
المكونة لمقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس

القيم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
مسؤولية الفرد تجاه نفسه	-	٠,٦٦**	٠,٧٦**	٠,٥٧**	٠,٦١**	٠,٤٩**	٠,٧٣**
مسؤولية الفرد تجاه أسرته	-	-	٠,٥١**	٠,٥٤**	٠,٦٩**	٠,٦٨**	٠,٥٦**
مسؤولية الفرد تجاه الزملاء	-	-	-	٠,٥٩*	٠,٧٤*	٠،٦٧**	٠,٤٣**
مسؤولية الفرد تجاه الحي	-	-	-	-		٠,٧٠**	٠,٧٣**
مسؤولية الفرد تجاه الوطن	-	-	-	-	-	٠,٦٦*	٠,٥٢**
مسؤولية الفرد تجاه العالم	-	-	-	-	-	-	٠,٧٣**
الدرجة الكلية للمقياس	-	-	-	-	-	-	-

يتبين من الجدول (٣) أن مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية الستة فيما بينها و المكونة لاستبيان المسؤولية الاجتماعية تراوحت بين (٠,٥١و٠,٧٦)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد الستة بالدرجة الكلية بين (٠,٥٢و٠,٧٣)، وجميعها دالة إحصائيا .

كما قام الباحث بالتحقق من معامل ثبات استبيان المسؤولية الاجتماعية، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية

تكونت من (٨٨) طالبا جامعيا، و باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغ معامل ثبات الاستبيان ككل (٠,٨٩١)، وهي مؤشرات تعد مقبولة للوثوق بهذا الاستبيان .

٤- مقياس التفكير الأخلاقي: إعداد حافظ (١٩٩٦).

قام حافظ (١٩٩٦) بإعداد هذا المقياس لطلاب المرحلة الجامعية في ضوء متغيرات النموذج الرباعي (النموذج الفرعي لعملية التفكير) لفؤاد أبو حطب ١٩٨٨م، وتمت صياغة مفردات المقياس في شكل مشكلات، تمثل كل منها فجوة معرفية، وذلك وفق متغير نوع المشكلة باعتبارها مشكلات اجتماعية و أخلاقية سلوكية تتمثل في عشر مشكلات تتناول: الصداقة، الاختلاس، الخيانة، الصراع، الثروة، زواج بالتهديد، الشهامة، حسن النية، النكران، شكوك الغيرة، وتمت صياغة تلك المشكلات وفق متغير مستوى المعلومات، باعتبار أن صياغة المشكلة يتم في شكل منظومة، ويتم انتقاء الحل بأسلوب معرفي يتمثل في إغلاق حل المشكلة، أو انتقاء التوقع الأمثل المتسق مع الحل الملائم، أو التبرير المنطقي المعطى وراء اتساق المبرر مع حل التوقع، أو إنتاج المبدأ الأخلاقي الكامن وراء هذا الاتساق . وقام حافظ (١٩٩٦) بحساب صدق المقياس من خلال ارتباطه بمقياس تحديد القضايا المحددة (D.I.T.) الذي قننه للبيئة العربية سليمان الخضري، وبلغ معامل ارتباط المقياس بالمحك (٠,٣٨)، كما قام معد المقياس بحساب معامل ثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار مرتين بفاصل زمني ثلاثة أسابيع على عينة التقنين (ن=٥٠)، وبلغ هذا المعامل (٠,٩٢)، في حين بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية (٠,٧٣).

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين المشكلات العشر المكونة للمقياس والدرجة الكلية له .

جدول (٤) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط البينية بين درجة كل مشكلة من المشكلات المكونة لمقياس التفكير الأخلاقي وبين الدرجة الكلية للمقياس(ن=١٠١).

م	المشكلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	الدرجة الكلية
١	الصداقة	–	٠,٤٠**	٠,٦٠**	٠,٥٣**	٠,٥٠*	٠,٥٤**	٠,٣٦*	٠,٤٤**	٠,٦٢**	٠,٥٢**	٠٥٨**
٢	الاختلاس	–	–	٠,٧٦**	٠,٤٢*	٠,٣٧*	٠,٥٧**	٠,٥١**	٠,٣٢*	٠,٤٥**	٠,٤٢**	٠٤٩**
٣	الخيانة	–	–	–	٠,٥٤*	٠,٤٩*	٠,٦٤**	٠,٥٩**	٠,٤٦**	٠,٤٤**	٠,٣٩*	٠,٦١**
٤	الصراع	–	–	–	–	٠,٤٧**	٠,٢٧**	٠,٤٧**	٠,٤٣**	٠,٥٦**	٠,٤٤**	٠,٤٣**
٥	الثروة	–	–	–	–	–	٠,٥٨**	٠,٣٤*	٠,٥٧**	٠,٥٢**	٠,٣١*	٠,٣٩*
٦	زواج بالتهديد	–	–	–	–	–	–	٠,٦٦*	٠,٥٢**	٠٣٨**	٠,٤٩**	٠,٥٦**
٧	الشهامة	–	–	–	–	–	–	–	٠,٤٤**	٠,٤٨**	٠,٦٠**	٠,٥٥**
٨	حسن النية	–	–	–	–	–	–	–	–	٠,٣٥**	٠,٤٠	٠,٦٢**
٩	النكران	–	–	–	–	–	–	–	–	--	٠,٣٩*	٠,٤٤**
١٠	شكوك الغيرة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٠,٤٦**

يتبين من الجدول (٤) أن المقياس يتسم بمعاملات ارتباط مناسبة تراوحت بين (٠,٣٩-٠,٦٢) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستويي (٠,٠١ و ٠,٠٥). في حيت تراوحت معاملات الارتباط بين المشكلات بين (٠,٣٩-٠,٧٦)، وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستويي (٠,٠١ و ٠,٠٥). كما قام الباحث بإيجاد معامل ثبات المقياس على عينة مكونة من (١٠١) طالب جامعي وقد تم حساب معامل ثبات القائمة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، فوجد أن قيم معاملات ثبات المشكلات العشرة المكونة للمقياس على التوالي بلغت(٠,٧٢-٠,٨١-٠,٨١-٠,٨٤-٠,٨٣-٠,٧٤-٠,٦٨-٠,٧٥-٠,٨٣)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٦). ويتبين من العرض السابق لنتائج الصدق والثبات أن المقياس المستخدم في البحث الحالي يتمتع بدلالات إيجابية ومشجعة، تدل على صدق فعاليته في التمييز بين الطلاب، وبذلك يطمئن الباحث لهذا المقياس من حيث استخدامه في البحث الحالي.

٥- مقياس الحكم الأخلاقي: إعداد حافظ (١٩٩٦).

قام حافظ (١٩٩٦) بإعداد هذا المقياس لطلاب المرحلة الجامعية في ضوء متغيرات النموذج الرباعي لفؤاد أبو حطب ١٩٨٨م، باعتبار أن الحكم الأخلاقي ضمن المتغيرات البعدية للتفكير الأخلاقي، ويشمل المبادئ التي يصدرها الفرد بعد مضي فجوة زمنية لقياس التفكير الأخلاقي، ويتحدد الحكم الأخلاقي بمحك الصواب والخطأ. ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة منها ست عبارات لكشف الكذب وأمام كل عبارة ثلاث خيارات (موافق -محايد -معارض). وقام معد المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، ومن خلال صدق المحك، إذ قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين مقياس الحكم الأخلاقي و مقياس تحديد القضايا المحددة (D.I.T.) الذي يقيس نفس المفهوم تقريبا إلا أنه يختلف عنه في طبيعة البناء، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٢)، كما قام حافظ (١٩٩٦) بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار مرتين بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، وبلغ هذا المعامل (٠,٩١)، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية (٠,٦٦).

الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين المشكلات العشر المكونة للمقياس والدرجة الكلية (ن=٦٣).

جدول (٥) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨**	٩	٠,٦٢**	١٧	٠,٤٤**	٢٥	٠,٥٤**	٣٣	٠,٥٣**
٢	٠,٤٩**	١٠	٠,٤٥**	١٨	٠,٣٢*	٢٦	٠,٥٧**	٣٤	٠,٤٢*
٣	٠,٦١**	١١	٠,٤٤**	١٩	٠,٤٦**	٢٧	٠,٦٤**	٣٥	٠,٥٤*
٤	٠,٣٣*	١٢	٠,٤١**	٢٠	٠,٥٤**	٢٨	٠,٧٩**	٣٦	٠,٦٣**
٥	٠,٥٠**	١٣	٠,٦٢**	٢١	٠,٤٤**	٢٩	٠,٦٦**	٣٧	٠,٧١**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	٠,٥٢**	١٤	٠,٥٧**	٢٢	٠,٣٤*	٣٠	٠,٦٠**	٣٨	٠,٥٥**
٧	٠٣٨*	١٥	٠,٥٢**	٢٣	٠,٦٦**	٣١	٠,٧٦**	٣٩	٠,٧٢**
٨	٠,٤٨**	١٦	٠,٤٤**	٢٤	٠,٥٨**	٣٢	٠,٤٨**	٤٠	٠,٦٢**

يتبين من الجدول (٥) أن المقياس يتسم بمعاملات ارتباط مناسبة تراوحت بين(٠,٤٢-٠,٦٣)، وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستويي (٠,٠١ و ٠,٠٥)، في حيت تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات المكونة للمقياس بين (٠,٣٢-٠,٧٩)، وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستويي (٠,٠١ و ٠,٠٥). كما قام الباحث بإيجاد معامل ثبات المقياس على عينة مكونة من (٦٣) طالبا جامعيا، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، فوجد أن قيمة معامل الثبات تساوي (٠,٧٧). ويتبين من العرض السابق لنتائج الصدق والثبات أن المقياس المستخدم في البحث الحالي يتمتع بدلالات إيجابية ومشجعة تدل على صدقه وثباته؛ وبذلك يطمئن الباحث لهذا المقياس من حيث استخدامه في البحث الحالي .

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة، وهي : المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، كما تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis عبر حزمة برنامج ليزرل ٨,٨ (Lisrel 8.8)، بالإضافة إلى استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise .

نتائج الدراسة ومناقشتها

نص التساؤل الأول للدراسة الحالية على : ما ترتيب النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟ و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنسق القيمي مرتبا تنازليا

النسق القيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
القيم السياسية	٤٩,١٧	٢,٤٠	١
القيم الاجتماعية	٤٧,٥٦	٢,٨٧	٢
القيم الاقتصادية	٤٥,٢٨	٣,١٤	٣
القيم الدينية	٤٥,١٠	٢,٥٥	٤
القيم النظرية	٣٩,٨٣	٣,١٠	٥
القيم الجمالية	٣٩,٢١	٤,٨٦	٦

يتبين من الجدول (٦) أن القيم السياسية جاءت في المرتبة الأولى في النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٤٩,١٧)، في حين جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الثانية، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٤٧,٥٦)، تلتها القيم الاقتصادية، إذ جاءت في المرتبة الثالثة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ

(٢٨ , ٤٥)، ثـم جـاءت القيـم في المرتبة الدينيـة الرابعة بمتوسـط حسـابي بلـغ (١٠ , ٤٥)، ثـم جـاءت القيـم في المرتبـة الخامسـة النظريـة، إذ بلغ متوسـطها الحسـابي (٨٣ , ٣٩)، في حـين جـاءت القيـم الجماليـة في المرتبـة السادسة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢١ , ٣٨).

والـذي يظهـر من النتيجـة السـابقة أن هنالك تغيرا واضحـا في سـلم النسـق القيمي لـدى طـلاب المرحلة الجامعيـة، إذ تصـدرت القيـم السياسـية ترتيب النسـق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. ويرى الباحث أن هـذه النتيجـة تعد منطقية بعـض الشيء؛ نظـرا لما تمر به بعـض دول العالم العربي من أحـداث وهزات وتقلبات سياسـية، تصدرت المشـهد الإعلامي والاجتماعي ممثلا بشـبكات التواصـل منـذ عـام ٢٠١١م، وهـذا الواقع السـياسي فرض أفرز جملة مـن الآراء والأحكام العقلية داخـل البنـاء القيمـي للشـاب الجامعي، والذي يشـعر بأنه لا يسـتطيع أن يعيش بمعزل عن مجريات وسياقات تلك الأحداث، وهذه المعايشـة اليومية تولد عنها اهتمام وانشـغال بالقضايا السياسـية . وبشكل عام يمكن القول بأن هذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة كل مـن (Feather ،2010 ؛ Wiley،2011؛ Ryeckman & Houston ،2011) في حـين جاءت مخالفة لدراسـة (رشوان و حسن ،٢٠٠٤؛ عبدالله ، ٢٠٠٨) .

ويمكـن تفسـير تراجع القيـم الاجتماعيـة في ترتيب النسـق القيمـي إلى المرتبة الثانية بدلا مـن المرتبة الأولى؛ نظرا لتراجع اهتمام الشـباب بشـؤون الحيـاة الاجتماعية وفـق سـياقها الواقعـي، إذ أفـرزت شـبكات التواصل الاجتماعي Social networking مجموعة من التطبيقات التكنولوجية (كالمحادثة Chatting، والتويتر Twitter، فيـس بـوك Facebook، ومـاي سـبيس Myspace، و ولايـف بـوون live Bonn، وهـاي فايـف High 5، وأوركت Orkut، وغيرها) التي أسهمت في شغل جُل أوقـات الشـباب في محولات البحث عـن الأصدقاء، و التعـرف عـلى الأحـداث والمعلومـات التي يهتـم، وهو مـا أدى إلى تعزيز مقومات انشـغال الشـاب عن الإيفاء بمتطلبـات الحيـاة الأسريـة و الاجتماعية،وعليـه فتلك التطبيقـات التقنية وما تقدمه من خدمات وتسـهيلات يبـدو أنهـا ارتبطـت أيضـا بمشـكلات انتقـال القيـم والثقافـات وعولمتهـا، عطفـا على ما يسـببه تعزيز بعض التحولات الاجتماعية على مستوى العلاقات الاجتماعية . وبشـكل عام جاءت هذه النتيجة مخالفة لما أشارت إليه دراسـة (الصقـري و البازعـي،٢٠١٤) ومتفقـة مـع ما أشارت إليه دراسة (جمل الليل،٢٠٠٥).

ويـرى الباحـث أن انشـغال الشـباب بالنواحـي الماديـة والماليـة وبالمسـتقبل الوظيفـي، ومـا يترتب على الواقـع الاجتماعي و الزواجي والاسـتقرار الأسري من متطلبـات والتزامـات مادية يتوجـب تلبيتها من وجهة نظره، فكل تلك المشـاعر والمخاوف انعكست على جملة الآراء والأحـكام العقليـة المتعلقة بالشـأن الاقتصادي داخـل البنـاء القيمي للشـاب الجامعي، ويمكـن القول بأن هـذه النتيجة تعد منسـجمة مع ما يشـهده العالم من تحديـات اقتصاديـة، ومن تعزيز قيم العولمـة الاقتصادية التـي أسـهمت في نـشر و تدعيم ثقافة الاسـتهلاك لدى الشـباب، وبشـكل عـام جـاءت هـذه النتيجـة متفقـة مـع نتائـج دراسـة (رشـوان و حسـن،٢٠٠٤، جمـل الليـل،٢٠٠٥، عبد الله، ٢٠٠٨) والتي أشـارت إلى أن القيم الاقتصادية جاءت في المراتب المتوسـطة من سـلم النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية .

وعنـد اسـتعراض تراجـع القيـم الدينيـة في ترتيب النسق القيمي إلى المرتبة الرابعة بدلا من المراتب الأولى وفقـا لما أشـارت إليـه نتائج دراسـة (سـفيان،١٩٩٩،

جمل الليل،٢٠٠٥، اسماعيل وحجازي،٢٠١٣). و يرى الباحث أن هذا التراجع يضمن في طياته العديد من المؤشرات الخطيرة ونواقيس خطر، لابد من زيادة التمعن فيها وفق إطار شمولي يجمع بين الرؤية الشرعية والنفسية والاجتماعية المدركة لخطورة بروز التيارات الفكرية والعقدية المنحرفة،والمستوعبة لنتائج تواضع دور العلماء والدعاة والباحثين النفسيين والتربويين في الوصول إلى الشباب بأساليب وطرق أكثر ابتكارية و فعالية في الوصول إلى الشباب، خاصة في ظل التحديات والتقلبات والأحداث الدموية التي يشهدها العالم العربي منذ عام ٢٠١١م، والتي تتطلب ضرورة الوعي الديني بمقتضيات الشريعة والعقيدة الإسلامية . ويرى الباحث أن تذيل القيم النظرية والجمالية سلم النسق القيمي، واللتان تشيران إلى عدم اهتمام طلاب المرحلة الجامعية بالنواحي العقلية والجمالية، وعدم ميله إلى اكتشاف الحقائق وقوانين التذوق الفني تعد نتيجة غير مستغربة؛ إذ إن طبيعة المرحلة العمرية لطلاب المرحلة الجامعية، وطبيعة واقع حياتهم الشخصية و المعيشية ذات النمط الاستهلاكي الصاخب؛ قد تكون من العوامل المسهمة في وأد روح الإبداع والابتكار، والسعي نحو الإتقان، والحط من القيمة الجمالية للأشياء المحيطة به، ولعل أبلغ دليل على ذلك هو افتقاد مقومات الجمال في اللباس والمظهر، و التقليل من قيمة المنجزات العلمية والأدبية والفنية والتراثية. إن هيمنة وعولمة الثقافة الاستهلاكية على سلوكيات الشباب تشكل تحديا ومعيقا كبيرا أمام مختلف مجتمعات العالم النامي؛ لذا يستوجب من مختلف المؤسسات الرسمية وغير الرسمية ضرورة إيجاد إستراتيجيات تعنى بتنمية الميول نحو اكتشاف الحقائق والقوانين وتنمية ميول التذوق الفني.

نص التساؤل الثاني للدراسة الحالية على : ما النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين كل من المسايرة الاجتماعية، والتفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي، وأبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟. وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis عبر حزمة برنامج ليزرل ٨,٨ (Lisrel 8.8)، وذلك لمطابقة مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات التي يتضمنها النموذج المقترح، وظهرت النتائج كما في الجدول التالي.

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة والتابعة

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 مستوى دلالة كا٢	٧,٦٩ ٠,٠٦	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ df/ X^2	٢,٥٦	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٣	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٦	(صفر) إلى (١,٠)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٨	(صفر) إلى (١,٠)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠,٠١٦ ٠,٠١٧	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٧٩	(صفر) إلى (١)

ويتبين من الجدول (٧) أن بيانات الدراسة حققت أفضل مطابقة مع النموذج المقترح، إذ بلغ معامل الاختبار الإحصائي كا٢ (٦٩ ,٧)، في حين بلغ معامل جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠٨ ,٠)، معامل جذر متوسط مربعات البواقي RMSR (٠٦ ,٠) وهي قيم أقل من (١ ,٠)، كما بلغ مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (٠١٦ ,٠) وهو أقل من مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI (٠١٧ ,٠)، وبلغ مؤشر حسن المطابقة GFI (٩٩ ,٠)، و مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٩٣ ,٠)، وبالإضافة إلى ذلك يتبين من الجدول (٧) أن جميع مؤشرات المطابقة : المعياري NFI، والمقارن CFI، و المطابقة النسبي RFI تقع في المدى المثالي لجودة المطابقة مما يشير إلى أن النموذج المقترح يتطابق بصورة جيدة مع بيانات الدراسة الحالية .

جدول (٨) التأثيرات التي تضمنها نموذج تحليل المسار ومستوى دلالتها الإحصائية

المتغير الكامن	المسايرة الاجتماعية			التفكير الأخلاقي			المسؤولية الاجتماعية			الحكم الأخلاقي		
	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
القيم الاجتماعية	٠,٣٢	٠,١٠٥	٢,١٤**	٠,٣١٩	٠,٠٩١	٣,٤٢*	٠,١٥٥	٠,٦	٢,٤٢**	٠,٢١٩	٠,٠٧٤	٢,٩٦**
القيم السياسية	٠,١٥٧	٠,٧٨	٢,٠١*	٠,١٣٥	٠,٠٦	٢,١٠**	٠,٢٤٧	٠,٠٥	٤,٦*	٠,٢٨١	٠,٠٩٤	٣,١١*
القيم الدينية	٠,١٥٤	٠,٧٤	١,٩٧**	٠,١٧٢	٠,٠٦	٢,٧٥*	٠,٣٣	٠,٠٥	٦,١٩*	٠,٣٢٥	٠,٠٥	٦,٣*
القيم الجمالية										٠,٠٨	٠,٠٣	٣,٢٢*
القيم الاقتصادية	٠,٢٧١	٠,٠٦	٤,٥٩*				٠,١٩	٠,٠٦	٢,٨٦*	٠,٢٧	٠,٠٦	٤,٥٩**
القيم النظرية	٠,٢٥٢	٠,٠٦	٣,٧٨*	٠,٢٣٧	٠,١١	٢,١٦*				٠,٣٣٣	٠,٠٦	٥,١٩*

** دالة عند مستوى (٠,٠٥)　　* دال عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من الجدول (٨) الآتي :

١- بالنسبة لتأثير المسايرة الاجتماعية على أبعاد النسق القيمي :

يتبين من الجدول (٨) وجود تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيا عند مستويي (٠,٠١) و (٠,٠٥) للمسايرة الاجتماعية على أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث بلغ مقدار تأثير المسايرة الاجتماعية على بعد القيم الاجتماعية (٠,٣٢) أما تأثير المسايرة الاجتماعية على بعد القيم السياسية فبلغ (٠,١٥)، في حين بلغ مقدار تأثير المسايرة الاجتماعية على بعد القيم الدينية (٠,١٥)، كما بلغ مقدار تأثير المسايرة الاجتماعية على بعد القيم الاقتصادية (٠,٢٧)، في حين بلغ مقدار تأثير المسايرة الاجتماعية على بعد القيم النظرية (٠,٢٥)، في حين لم يوجد تأثر دال إحصائيا للمسايرة الاجتماعية على بعد القيم الجمالية.

٢- بالنسبة لتأثير التفكير الأخلاقي على أبعاد النسق القيمي :

يتبين من الجدول (٨) وجود تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيا عند مستويي (٠,٠١) و (٠,٠٥) للتفكير الأخلاقي على أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث بلغ مقدار تأثير التفكير الأخلاقي على بعد القيم الاجتماعية (٠,٣١) أما تأثير التفكير الأخلاقي على بعد القيم السياسية فبلغ (٠,١٣)، في حين بلغ مقدار تأثير التفكير الأخلاقي على بعد القيم الدينية (٠,١٧) كما بلغ مقدار تأثير التفكير الأخلاقي على بعد القيم النظرية (٠,١١)، في حين لم يوجد تأثير دال إحصائيا للتفكير الأخلاقي على بعد القيم الجمالية والاقتصادية .

٣- بالنسبة لتأثير المسؤولية الاجتماعية على أبعاد النسق القيمي :

يتبين من الجدول (٨) وجود تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيا عند مستويي (٠,٠١) و (٠,٠٥) للمسؤولية الاجتماعية على أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث بلغ مقدار تأثير المسؤولية الاجتماعية على بعد القيم الاجتماعية (٠,١٥)، أما تأثير المسؤولية الاجتماعية على بعد القيم السياسية فبلغ (٠,٢٤)، في حين بلغ مقدار تأثير المسؤولية الاجتماعية على بعد القيم الدينية (٠,٣٣)، وبلغ مقدار تأثير المسؤولية الاجتماعية على بعد القيم الاقتصادية (٠,١٩)، في حين لم يوجد تأثير دال إحصائيا للتفكير الأخلاقي على بعد القيم الجمالية والنظرية .

٤- بالنسبة لتأثير الحكم الأخلاقي على أبعاد النسق القيمي :

يتبين من الجدول (٨) وجود تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيا عند مستويي (٠,٠١) و (٠,٠٥) للحكم الأخلاقي على أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث بلغ مقدار تأثير الحكم الأخلاقي على بعد القيم الاجتماعية (٠,٢١)أما تأثير الحكم الأخلاقي على بعد القيم السياسية فبلغ (٠,٢٨)، في حين بلغ مقدار تأثير الحكم الأخلاقي على بعد القيم الدينية (٠,٣٢)، وبلغ مقدار تأثير الحكم الأخلاقي على بعد القيم الجمالية (٠,٠٨)، كما بلغ مقدار تأثير المسؤولية الاجتماعية على بعد القيم الاقتصادية (٠,٢٧)، في حين بلغ مقدار تأثير الحكم الأخلاقي على بعد القيم النظرية (٠,٣٣) .

وعليه يمكن صياغة معادلات المسار المستخلصة من النموذج المقترح وفق الصيغ الآتية:

١- القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية = (٠٣٢) المسايرة الاجتماعية + (٠,٣١) التفكير الأخلاقي + (٠,١٥) المسؤولية الاجتماعية + (٠,٢١) الحكم الأخلاقي.

٢- القيم السياسية لدى طلاب المرحلة الجامعية = (٠,١٥) المسايرة الاجتماعية + (٠,١٣) التفكير الأخلاقي +(٠,٢٤) المسؤولية الاجتماعية + (٠,٢٨) الحكم الأخلاقي.

٣- القيم الدينية لدى طلاب المرحلة الجامعية = (٠,١٥) المسايرة الاجتماعية +(٠,١٧) التفكير الأخلاقي +(٠,٣٣) المسؤولية الاجتماعية + (٠,٣٢) الحكم الأخلاقي.

٤- القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الجامعية = (٠,٠٨) الحكم الأخلاقي.

٥- القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الجامعية = (٠,٢٧) المسايرة الاجتماعية + (٠,١٩) المسؤولية الاجتماعية + (٠,٢٧) الحكم الأخلاقي.

٦- القيم النظرية لدى طلاب المرحلة الجامعية = (٠,٢٥) المسايرة الاجتماعية +(٠,٢٣) التفكير الأخلاقي + (٠,٣٣) الحكم الأخلاقي.

نص التساؤل الثالث للدراسة الحالية على :

ما مقدار القيمة التنبئية لكل من المسايرة الاجتماعية، و التفكير الأخلاقي،و المسؤولية الاجتماعية،والحكم الأخلاقي للتنبؤ بمجموع أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟ و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise .

جدول (٩) يوضح نتائج تحليل الانحدار Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الانحدار (التأثير)	١١٧٢١,٨١٠	٤	٢٩٣٠,٤٥٣	٤١٦,٩٠٤	٠,٠٠
البواقي	١٧٥٧,٢٧٢	٢٥٠	٧,٠٢٩		
المجموع	١٣٤٧٩,٠٨٢	٢٥٤			

جدول (١٠) يوضح قيمة معامل التحديد

معامل R	معامل التحديد (R^2)	معامل R المعدل	الخطأ المعياري
٠,٩٣٣	٠,٨٧٠	٠,٨٦٨	٢,٦٥١٢٤

جدول (١١) يوضح انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة .

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري	بيتا Beta	قيمة«ت»	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١١,٥٦١	١,٥٥٦		٧,٤٣١	٠,٠٠
التفكير الأخلاقي	٢,٣١٩	٠,١١٧	٠,٥١٩	١٩,٨٤	٠,٠٠
الحكم الأخلاقي	١,٠٨٥	٠,٠٩٨	٠,٢٧٦	١١,٠٢	٠,٠٠
المسؤولية الاجتماعية	١,٢٣٩	٠,١١٥	٠,٢٧٧	١٠,٧٤	٠,٠٠
المسايرة الاجتماعية	٠,٩٢٥	٠,١١٣	٠,٢١٢	٨,١٥	٠,٠٠

يتبين من الجدول (٩) أن معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة قد بلغ (٠,٨٧٠)، أي يمكن تفسير ما يقارب (٨٧٪) من التباين على متغير مجموع أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وذلك بمعرفة المسايرة الاجتماعية، و التفكير الأخلاقي، و المسؤولية الاجتماعية، والحكم الأخلاقي،أما النسبة المتبقية والتي بلغت (١٣٪) فيمكن أن تفسر بمعرفة متغيرات أخرى لم تدخل ضمن نطاق الدراسة الحالية. ويتضح من الجدول (١٠) مقدار القيمة التنبئية للمتغيرات المستقلة محل الدراسة على متغير النزاهة الأكاديمية، وعليه تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي:

مجموع أبعاد النسق القيمي = (١١,٥٦) + التفكير الأخلاقي (٢,٣١) + الحكم الأخلاقي (١,٠٨)+ المسؤولية الاجتماعية (١,٢٣)+ المسايرة الاجتماعية(٠,٩٢).

وتظهر معادلة التنبؤ السابق عرضها نجاح متغيرات التفكير الأخلاقي، والحكم الأخلاقي، و المسؤولية الاجتماعية، والمسايرة الاجتماعية في التنبؤ بمجموع أبعاد النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق الآتي :

أ) بالنسبة لمتغير التفكير الأخلاقي كمؤشر تنبئي بالنسق القيمي لطلاب المرحلة الجامعية:

يتبين من الجدول (١١) أن متغير التفكير الأخلاقي احتل المرتبة الأولى من حيث قدرته التنبئية بالنسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التفكير الأخلاقي بما يحتويه من معايير ومعتقدات وتصورات معرفية؛ تعتبر محددات معرفية وشخصية، تساعد طالب المرحلة الجامعية في الفهم العميق للمشكلات المنتمية لاختلال النسق القيمي، فمتغير التفكير الأخلاقي لدى الشاب الجامعي لديه القدرة على عكس مستوى ثقافته وطبيعة ونمط النسق القيمي لديه، كما أنه متغير يتميز بالقدرة على كشف مدى تمثل الشاب لقيم مجتمعه بصورة جيدة، ويرى الباحث أن هذه القدرة التفكيرية تساعد على تحديد معايير قياس حلول المشكلات الاجتماعية، و السياسية، و الجمالية، و الاقتصادية، و النظرية المستجدة في المجتمع وفق نظم التفكير الأخلاقي التي يفكر فيها الشاب الجامعي، خاصة في ظل اعتبار الفرد المشكلة القيمية صورة من

انعدام في التوازن المعرفي الذي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بنائه أو تشكيله، وعليه فإن مستوى التفكير الأخلاقي قد يعتبر منظومة راسخة من المعايير التي يحتكم إليها في البناء القيمي، ومن المناسب التذكير بأن هذه المعرفة من شأنها أن تلفت النظر إلى ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير الأخلاقي لدى المراهقين والشباب؛ لأنها تعتبر الركن الأساس في حماية المجتمع من المشكلات الأخلاقية والاجتماعية والدينية والسياسية التي عادة ما تربك الفرد والجماعة، وتجعل سلوكها معتلا ومضطربا . ومن هنا تأتي أهمية رعاية نظم وطرق التفكير الأخلاقي في التعليم الجامعي، والدفع به إلى مراحل عليا من النمو والتطور، ولاسيما عند التسليم بمدى ارتباطها الوثيق بالصحة النفسية؛إذ إن أغلب المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية و الأخلاقية غالباً ما تظهر في مرحلة المراهقة والشباب، ويتطلب هذا وجود أساليب إرشادية تقوم على تنمية التفكير الأخلاقي؛ بهدف الوصول بالطالب الجامعي إلى مستويات نضج أخلاقي تساعده على مواجهة هذا الكم الكبير من الغزو الأخلاقي و القيمي .وبشكل عام تتفق النتيجة السابق عرضها مع ما أشارت إليه دراسة كل من(بن لادن، ٢٠٠١؛ Chris، ؛.Mohammad & Richard، 2006 .(et al. ;2009 Aridag،et al،2009

ب) بالنسبة لمتغير الحكم الأخلاقي كمؤشر تنبئي بالنسق القيمي لطلاب المرحلة الجامعية :

يتبين من الجدول (١١) أن متغير الحكم الأخلاقي احتل المرتبة الثانية من حيث قدرته التنبئية بالنسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. و يرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية ومتسقة مع ما أشارت إليه النتيجة السابقة التي تناولت التفكير الأخلاقي، فالحكم الأخلاقي يعتبر نتيجة ومحصلة لعملية التفكير الأخلاقي، وكنتيجة لاتساق التفكير والحكم الأخلاقي في منظومة معرفية واحدة كان من المنطقي أن يظهر في هذه النتيجة أن الحكم الأخلاقي يعد مؤشرا ودالة سلوكية على النسق القيمي، فالحكم الأخلاقي يمثل جانبا أخلاقيا هاما في بنية الشخصية، ويختص هذا الجانب بالقيم والمثل والعادات والمعايير، التي تساعد الفرد في الوصول إلى حالة السواء للفرد، كما يمثل هذا المتغير النفسي إطارا مرجعيا حاكما لجملة التصرفات والقرارات التي يتخذها الشاب الجامعي، في مختلف المواقف الحياتية المختلفة، ولاسيما تلك المواقف التي عادة ما تكون مرتبطة بنحو مباشر أو غير مباشر بجملة القيم الاجتماعية، و السياسية، و الجمالية، و الاقتصادية، و النظرية العربية و الإسلامية، خاصة عند مواقف الاختلاف والتضارب في المحتويات الثقافية والاجتماعية والدينية والسياسية الوافدة أو المستحدثة داخل المجتمع المسلم بشكل عام، والسعودي بشكل خاص، والذي يشهد تحولات ثقافية واجتماعية واقتصادية كبرى بفعل عمليات العولمة وتطبيقاتها؛ مما قد يُخشى من تأثيرها على المنظومة القيمية للشباب، سواء على مستوى الكم أو النوع ، فالقيم في أي مجتمع إنساني تمثل بناء كليا لا يمكن النظر إليه نظرة جزئية أحادية، فكل مكون ونسق قيمي فيه يؤثر ويوجه بقية

الأبنية القيمية لدى الفرد دون استثناء . وبشكل عام يمكن القول بأن النتيجة السابقة جاءت متسقة مع نتائج دراسة كل من; Mohammad & Richard ،2006) ;Chris، et al. ،2009 Aridag ،et al ،2009).

ج) بالنسبة لمتغير المسؤولية الاجتماعية كمؤشر تنبئي بالنسق القيمي لطلاب المرحلة الجامعية :

يتبين من الجدول (١١) أن متغير المسؤولية الاجتماعية احتل المرتبة الثالثة من حيث قدرته التنبئية بالنسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية . ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن فهم و إدراك طالب المرحلة الجامعية لطبيعة دوره الاجتماعي، ولمضامين ومقتضيات القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية، و السياسية، و الجمالية، و الاقتصادية، و النظرية المتعارفة في مجتمعه وبين أفراد أمته المسلمة، تحتم عليه أن يعي – بشكل واضح – آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على مجتمعه، وعليه فعمليات الاكتساب والتغيير الاجتماعي للقيم الوافدة أو المستجدة والمستحدثة بفعل الانفتاح الإعلامي والتقني تظل في ذهن ذلك الشاب محكومة ومضبوطة بالمسؤولية الاجتماعية من عدة أوجه وأطر فكرية، ووجدانية تدعم عمليات المحافظة على منظومته القيمية، فالشعور بالمسؤولية الاجتماعية يقتضي زيادة مدى الارتباط العاطفي بالجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، ويقتضي أيضا ارتفاع مستوى حرص الشاب والمراهق –على حد سواء – على تحقيق الأهداف العامة لمجتمعه وتحقيق أهدافه الخاصة، في ظل وضوح فهمه للقيم والأعراف والتقاليد والطموحات والأهداف المجتمعية و الوطنية، وهذه دلالة يمكن من خلالها القول بأن ارتفاع أو انخفاض مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طالب المرحلة الجامعية يعد مؤشرا ودالة سلوكية على مستوى ونمط نسقه القيمي . وفي هذا المقام لا يمكن إغفال الأدوار المهمة التي تقوم بها عمادات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية عبر البرامج والفعاليات الاجتماعية والثقافية والوطنية بشكل عام، وعبر المبادرات الطلابية التي تعزز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي وفق رسالة واضحة، وهي أنه مواطن وفرد مسؤول عن المحافظة والاعتزاز بجملة القيم الاجتماعية، و السياسية، و الجمالية، و الاقتصادية، و النظرية العربية و الإسلامية؛ وعليه فالمسؤولية الاجتماعية تعد بمثابة ضمانات وأساليب فعالة في حفظ التوازن القيمي لدى الطالب الجامعي . و تؤكد النتيجة السابقة أيضا عظم الأدوار المناطة بمؤسسات التربية والتعليم العام والعالي في المملكة العربية السعودية، فهي مطالبة بضرورة تنبي إستراتيجيات وطنية وتربوية تعنى بتنمية المسؤولية الاجتماعية في نفوس الشباب السعودي دون استثناء، فهي من الوسائل الاجتماعية المناسبة لزيادة وعي الشباب بثوابت وقيم وطنه وأمته عبر تحسين جودة إدراكه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على مجتمعه، و أيضا عبر زيادة اهتمامه بحاجات، وحل مشكلات، وأهداف وقيم مجتمعه وأمته . وبشكل عام يمكن القول بأن النتيجة السابقة جاءت متفقة

مع دراسة كل من (Hornsey،et .al ,2003 Goodwin & Adonu,2004؛رشوان وحسن ٢٠٠٤، Lönnqvist, et.al, 2009 ,et.al ؛ ,2009; Leikas Myyrya,et.al ,2010).

د) بالنسبة لمتغير المسايرة الاجتماعية كمؤشر تنبئي بالنسق القيمي لطلاب المرحلة الجامعية :

يتبين من الجدول (١١) أن متغير المسايرة الاجتماعية احتل المرتبة الرابعة من حيث قدرته التنبئية بالنسق القيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن امتثال طلاب المرحلة الجامعية للمعايير والقيم الأخلاقية والسلوكية والاجتماعية للمتعارف في مجتمعه يعد عاملا مسهما بدرجة مناسبة في حرصه على عدم مخالفة قيم وأعراف وتقاليد ومعايير المجتمع سواء أكانت قيما اجتماعية، أم سياسية، أم جمالية، أم اقتصادية، أم نظرية، فارتفاع مستوى المطابقة الاجتماعية يعد إطارا ومؤشرا ودالة سلوكية للنسق القيمي للشاب الجامعي، وتكمن قوة متغير المسايرة الاجتماعية في ظل اعتبارها استجابة قسرية لمواقف الضغط الاجتماعي،فهي تشير إلى أنها مسايرة ومطابقة ثابتة ومستقرة ، و يمكن من خلال المسايرة الاجتماعية تفسير اختلال/ أو عدم اختلال التوازن القيمي لدى الشاب الجامعي، فالشباب الذين يميلون إلى نمط المغايرة الاجتماعية عادة ما يكونون مستجيبين على نحو سلبي لجملة القيم الاجتماعية، والسياسية، والجمالية، الاقتصادية، والنظرية المتعارف والمتفق عليها في المجتمع، والتي هي نتيجة الظرف الاجتماعي والحضاري والثقافي المتضمن في مجتمعات الشباب؛ الأمر الذي يؤدي إلى إفراز ليونة قيمية واضحة تظهر في عدم استدماج بعض القيم السائدة في المجتمع السعودي، وتعزيز نسب انجذاب الشاب الجامعي نحو مسايرته للأنماط السلوكية و القيمية السائدة في المجتمعات الأخرى ، قد يكون للانفتاح الثقافي والإعلامي والتكنولوجي دور في إضفاء معان خادعة لها، قد لا يعيها الشاب بحكم حداثة المرحلة العمرية، وقلة الحصيلة من الخبرات الحياتية. ولا يمكن في هذا المقام عدم ربط الالتزام والتنشئة الدينية ضمن هذه الدائرة من العوامل المؤثرة على النسق القيمي لدى الشاب السعودي والعربي والمسلم بشكل عام، فالشريعة الإسلامية بما تحويه من مبادئ وقيم تشريعية غالبا ما تعلي من قيمة المطابقة الاجتماعية للسلوكيات والمبادئ الإسلامية في المجتمع، على اعتبارها شكلا ومظهرا من مظاهر إقامة النظام الإسلامي في المجتمعات الإنسانية دون استثناء، ولعل هذا الرباط الشرعي راسخ في ذهن الشاب السعودي بفعل عمليات التنشئة الاجتماعية .

وتفرض النتيجة السابقة على مؤسسات التعليم العالي ضرورة اتباع آليات جديدة في تهيئة الشاب الطالب الجامعي وفق أهداف قيمية تهتم بزيادة وعي الطالب بالتحديات الثقافية و القيمية والاجتماعية، أكثر من مجرد الاهتمام بزيادة الوعي بمتطلبات الدراسة الجامعية، وهذه الرؤية تتطلب العمل وفق منظومة تربوية واجتماعية وشرعية ذات رؤية شمولية تراعي أهداف التنمية الوطنية والمحافظة على النسق

القيمي المميز للمجتمع السعودي. وبشكل عام يمكن القول بأن النتيجة السابقة جاءت متفقة مع دراسة كل من(إسماعيل، ١٩٩٠؛ Gysusenog،2003؛ إبراهيم، ٢٠٠٤؛ Ronald (،2010&;Gregory Scott،et.al،2011 والتي أشارت إلى أن المسايرة الاجتماعية تعد من العوامل المسهمة في التنبؤ بالنسق القيمي لدى مختلف شرائح المجتمع .

التوصيات :

١- ضرورة إعداد بناء برامج وفعاليات وطنية ذات محتوى قيمي، تكفل للطالب الجامعي امتلاك أدوات وأساليب وإستراتيجيات المناعة النفسية، ضد التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المخالفة للمقومات والمرتكزات و التصورات الإسلامية والوطنية للشاب السعودي .

٢-ضرورة تنبي إستراتيجيات وطنية وتربوية تعنى بتنمية المسؤولية الاجتماعية والمسايرة الاجتماعية والتفكير والحكم الأخلاقي في نفوس الشباب الجامعي في المملكة العربية السعودية السعودي دون استثناء.

٣-ضرورة تنبي إستراتيجيات وبرامج وطنية تعنى بتحقيق الاتساق القيمي في نفوس الشباب السعودي؛ وذلك استنادا إلى تنمية خصائص المسؤولية الاجتماعية والمسايرة الاجتماعية والتفكير والحكم الأخلاقي كمدخل للمحافظة على المقومات الوطنية في المجتمع السعودي .

٤- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية حول التأثيرات الإيجابية والسلبية للأحداث التي يشهدها العالم العربي، بما يعزز من فرص رعاية الشباب والمحافظة على تماسك المجتمعات العربية والإسلامية، في خضم الصراعات والتقلبات السياسية والاجتماعية التي تعيشها أغلب المجتمعات العربية .

قائمة المراجع

المراجع العربية :

- إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٤). علاقة المسؤولية الاجتماعية ومستوى الأحكام الأخلاقية وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية ، العدد (٧١)،ص.ص ١١٥- ١٧٥.
- إسماعيل، محمد المري محمد; حجازي، إحسان شكري عطا الله(٢٠١٣). النسق القيمي لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق بعد ثورة ٢٥ يناير. دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر،ع ٧٩، ص ص ١ - ٦٦.
- إبراهيم، عمر عشير وعمر ياسين جباري (٢٠٠٤)، المسايرة الاجتماعية السائدة وعلاقتها بقوة الأنا لدى طلبة المرحلة الأولى في الجامعة، مجلة جامعة دهوك، المجلد ١٧العدد (١) ، ص.ص ٣٠-٥٨.
- أبو السل، محمد شحاذة; أبو العناز، محمد علي(٢٠١٣). بناء مقياس القيم المفضلة في شخصية طلبة الجامعات الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا ، مج ١١، ع ٢، ص ص ٥١ - ٧٦ .
- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم; نوافله، أحمد صالح رجا (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية،ع ٣٠، ص ص ١٧١ - ١٩٠.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٩٢) : القدرات العقلية، ط٥، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- إسماعيل ، نبيه إسماعيل (١٩٩٩). دراسة لسمة الأصالة في الشخصية من حيث علاقتها بالمسؤولية الاجتماعية ، المؤتمر السادس لعلم النفس ، مصر ، من ٢٢-٢٤يناير ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ج١ ، ص.ص ٤٣٩-٤٦٥.
- أبو غزالة، محمد أحمد(٢٠١١). المسؤولية الاجتماعية سلوك حضاري إنساني. رسالة المعلم -الأردن ، مج ٤٩، ع ٣، ص ص ١٤ - ١٦.
- بكر، سحر إبراهيم أحمد; عبد الغفار، سعاد أحمد (٢٠١٢). التغيرات في النسق القيمي لدى طلاب الجامعة بعد ثورة ٢٥ يناير. مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر ،ع ٧٨، ج ٣ص ص ٣١ - ٩٩.
- بطرس، ماجد رضا(٢٠٠٦). الجاتس وتحرير التجارة الدولية في قطاع التعليم العالي في مصر. مجلة البحوث الإدارية - مصر ، مج ٢٤، ع ٤، ص ص ٢٠٢ - ٢٤٣ .
- بدوي، زينب عبد العليم(١٩٩٩). القيم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية : دراسة تنبئية. مجلة كلية التربية - عين شمس -مصر ،ع ٢٣، ج ١، ص ص ٦٧ - ١١٠.
- باقر، ندى عبد(٢٠١٢). المسايرة الاجتماعية و علاقتها بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. العلوم التربوية والنفسية -العراق ،ع ٩٣، ص ص ٢٤٤ - ٣٠٢.
- باخطمة ، محمد بن عابد(٢٠٠٥). دور التعليم العالي في غرس وتعميق العامل الأخلاقي كأولوية مؤثرة على التنمية في العالم العربي. المؤتمر العربي الأول حول استشراف مستقبل التعليم

العالي – مصر ، ص ص ٢٠٤ – ٢١٧.
- الجلاد ، ماجد زكي (٢٠٠٩) . المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، العدد(٢) ، ص .ص ٢٦٦- ٤٣٠ .
- الجعفر ، علي عاشور، (٢٠٠٨). البرامج الفضائية المفضلة لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت وعلاقتها بالتفكير الخلقي. المجلة التربوية -الكويت ، مج ٢٢ ، ع ٨٨ ،ص ص ٤٩ – ٧٩.
- جمل الليل ، محمد جعفر محمد(٢٠٠٣). العلاقة بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات والمسايرة وارتباطهما ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية- السعودية ، مج ١٦، ع ١، ص .ص ٣٤٥ – ٣٨٠.
- جمل الليل ، محمد جعفر محمد(٢٠٠٥).الترتيب القيمي والميكيافيلية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية : دراسة مسحية . المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل -العلوم الإنسانية والإدارية ، مج ٦، ع ١، ص.ص١-٥٣.
- حافظ، حافظ عبد الستار(١٩٩٦). إعداد مقياسين لتقدير الاتساق بين التفكير الخلقي و الحكم الخلقي في إطار معرفي معلوماتي. مجلة كلية التربية – عين شمس -مصر ، ع ٢٠، ج ٢، ص ص ٤٥ – ٨٧.
- حافظ ، حافظ عبد الستار(١٩٩٧). دراسة تجريبية لأثر كل من مقدار المعلومات ونوع الأسلوب المعرفي والمستوى التعليمي في التفكير الخلقي والحكم الخلقي والاتساق بينهما. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع ٢١ ، ج ٣ ، ص ص ٩ – ٣٩.
- الحبيب ، عبد الرحمن بن محمد بن علي(٢٠٠٥). دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية-السعودية ، مج ١٧، ع ٢، ص ص ٥٩٣ – ٦٥٠.
- الحارثي، زايد بن عجير (١٩٩٥). المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية -قطر ، ع ٧، ص ص ٩١ – ١٣٠
- خليفة ، عبد اللطيف محمد (١٩٩٨) التغير في نسق قيم العمل خلال سنوات الدراسة الجامعية. مجلة دراسات في علم النفس الاجتماعي ، دار غريب للنشر والطباعة ، القاهرة ، ص.ص٧١-٩٨.
- خليفة ، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٥) . مظاهر التغير في نسق القيم وأسبابه لدى الشباب الجامعي في المجتمعات العربية عامة والمجتمع المصري خاصة . مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد (٤) ، العدد (١) ، ص.ص ٥١-٩٢.
- خليفة، هويدا محمد عبد المنعم (٢٠٠٨). العلاقة بين برنامج البيئة والمسؤولية وتنمية الوعي البيئي للطالبات في المرحلة الجامعية : دراسة شبه تجريبية على طالبات كلية الخدمة الاجتماعية بالرياض المملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية -مصر ،

مج ١١، ص ص ٥٠٦٥ - ٥١١٨.
- خان ، محمد حمزة أمير(١٤١٢). الأحكام الأخلاقية والقيم دراسة مقارنة بين السعوديين وغير السعوديين في مدينة جدة الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية -السعودية ، ع ٦ ، ص ص ٢٥٣ - ٣٣١.
- الخوالدة ، ناصر أحمد(٢٠٠٥). إسهام معلمي التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية -الإمارات ، س ٢٠ ، ع ٢٢، ص ص ٦٥ - ٩٥.
- درويش، عبد الفتاح السيد(٢٠٠٥)، بعض محددات الميل إلى الحوادث المرورية : سلوك المخاطرة و المسؤولية الاجتماعية و التوجه القيمي التقليدي. دراسات نفسية -مصر ، مج ١٥، ع ٣، ص ص ٤٢١ - ٤٥٦.
- رشوان، أشرف، وحسن، صلاح(٢٠٠٤). النسق القيمي لدى الشباب الجامعي في ضوء التحدي التكنولوجي بحث مقدم في مؤتمر الشباب الجامعي :ثقافته وقيمه في عالم متغير (٢٧-٢٩تموز) ، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن.
- رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم; إبراهيم، إبراهيم الشافعي(٢٠٠٥). التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة من المصريين والسعوديين وعلاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية و الديموغرافية :دراسة عبر ثقافية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مج ١٥، ع ٦١، ص ص ٤٥ - ٨٢.
- رزق، إيمان صلاح إبراهيم; دوام، أميرة حسان عبد المجيد (٢٠١١). دراسة تقييمية لأخلاقيات المهنة للهيئة المعاونة ضمن فعاليات جودة التعليم العالي بمصر. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة) - مصر ، مج ١، ص ص ١٢٩ - ١٥١.
- الرحيلي ، عهود (٢٠٠٦) . المسايرة والمغايرة الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من العاملات وغير العاملات بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات جامعة جدة.
- الزيود ، ماجد (٢٠١١). الشباب والقيم في عالم متغير، الطبعة ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- زهران ، حامد عبد السلام ، و سري ، إجلال محمد (١٩٨٥). القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب بحث ميداني في البيئة المصرية والسعودية ، المؤتمر الأول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- الزبون، أحمد محمد عقلة(٢٠١٢). المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية - الأردن ، مج ٥، ع ٣، ص ص ٣٤٢ - ٣٦٧.
- سفيان ، نبيل صالح (١٩٩٩) التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، مجلة الدراسات الاجتماعية ، العدد(٨) ، ص.ص ٤٦-٨٣.
- الشايب، ممتاز; ناصيف، خالد(٢٠٠٢). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظيم الوقت

: دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية -سوريا ، س ١٨، ع ٢ ، ، ص ص ٢١٩ - ٢٢٠.

- الشاهين، غانم عبد الله (٢٠١٢). مدركات الطالبات المعلمات للقيم العلمية والأخلاقية في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية والدراسية عليها. المجلة التربوية -الكويت ، مج ٢٦، ع ١٠٢، ، ص ص ١٢ - ٥٤.
- صمادي، أحمد عبد المجيد; عثمانة، صلاح محمد(٢٠٠٩). دراسة تطويرية لمقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية - الإمارات، مج ٦، ع ٣، ص ص ٢٧٣ - ٢٩٨.
- الصقري، عواطف إبراهيم; البازعي، حصة محمود(٢٠١٤). النسق القيمي لدى طلاب و طالبات جامعة القصيم في ضوء متغيرات الجنس و التخصص الجامعي و المستوى التعليمي للأبوين. رسالة الخليج العربي -السعودية ، س ٣٥، ع ١٣٢، ص ص ١٥١ - ١٩٧.
- الطريري، عبدالرحمن سليمان(١٩٩٦). الميل للمعايير الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات، دراسات نفسية -مصر، مج ٦ ، ع ٢، ص ص ٢٥٣ - ٢٧٣
- عثمان، سيد أحمد (١٩٨٦).المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة - دراسة نفسية تربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- العتيبي، بدر بن جويعد (٢٠١٠). المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية : دراسة تحليلية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية-السعودية ، مج ٢٢، ع ٣، ص ص ٦٥٧ - ٦٨٠.
- عقل ، محمود عطا حسين(٢٠٠٦). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية.مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ الرياض . ص ص ٢١٧ - ٢٢٤.
- عليان ، محمد; عسلية ، عزت يحيى(٢٠٠٤). الاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بالنسق القيمي لدى الشاب الجامعي المعاصر لانتفاضة الأقصى. المؤتمر التربوي الأول - التربية في فلسطين ومتغيرات العصر -فلسطين ، ج ٢، ص ص ٦٠٥ - ٦٣٨.
- عبدالله ، محمد قاسم (٢٠١١). الشخصية - نظرياتها وقياسها- ،الطبعة الثانية ، دار الكتب ، دمشق .
- عوفي، مصطفى; بلقاسم، داود (٢٠١٣). النسق القيمي للعامل وعلاقته بدرجة الانضباط في التنظيم الصناعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر،ع ١١، ، ص ص ١٢٩ - ١٤٢.
- العمري ، علي سعيد (٢٠٠٨) . نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبئية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة حتى الرشد بمدينة أبها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- كاظم، شروق(٢٠١١). المؤسسات التربوية وتنمية مفهوم المسؤولية الاجتماعية. المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش(التربية والمجتمع : الحاضر والمستقبل) -

الأردن، ص ص ٣٦٣ - ٣٧٠.
- كاظم ، علي مهدي (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٣ ،(٢) ،ص.ص ١١-٤٢.
- لادن، سامية محمد(٢٠٠١). دارسة مقارنة لمستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الجانحات و الطالبات غير الجانحات في مدينة مكة المكرمة. مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر ، مج ١٦، ع ٣، ، ص ص ١٦٨ - ٢٠٣.
- مانع ، سعيد علي (١٩٩٤) . سمات المسايرة والمغايرة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الجنسين في المرحلة الثانوية . مجلة جامعة أم القرى ، العدد (٨) ، ص.ص ١٨٨- ٢٣٣.
- المومني، حازم عيسى; هياجنة، وليد سليمان(٢٠١١)،. المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وعلاقتها بدافعية الإنجاز. إربد للبحوث والدراسات (العلوم التربوية) - الأردن ، مج ١٥، ع ٢، ص ص ١٩٨ - ٢٣٦.
- منشار، كريمان عويضة (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مج ١٢، ع ٥٢، ص ص ١٠ - ٤٦.
- مشرف ، ميسون محمد (٢٠٠٩) . التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية -غزة.
- محمد، عايدة عبد الله(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة. العلوم التربوية -مصر ، مج ٢١، ع ١، ، ص ص ٨٧ - ١١٩.
- محمد، تهاني محمد سليمان(٢٠١٣). فاعلية وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار و بعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة التربية العلمية -مصر ، مج ١٦، ع ٢، ص ص ١ - ٣٢.
- مصطفى، ميساء محمد(٢٠٠٧). فعالية إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية ، مج ١، ع ٢، ص ص ٢٢٩ - ٢٣٤.
- مكطوف، صبيحة ياسر; العبيدي، سرى غانم محمود (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة لدى طلبة الجامعة. مجلة التربية والعلم -العراق ، مج ١٥، ع ٣، ص ص ٣٣٧ - ٣٦٢.
- مكروم ، عبد الودود (٢٠٠٥) . القيم في الفكر الغربي:رؤية وتحليل ، الطبعة ١، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة .
- نصر، ريحاب أحمد عبد العزيز(٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي و مهارات التفكير الأخلاقي و نزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية العلمية -مصر ، مج ١٥، ع ٤، ص ص ١٢٣ - ١٦٩.

المراجع الأجنبية :

- Aridag، Nermin Ciftci; Yuksel، Asuman. (2009) Analysis of the Relationship between Moral Judgment Competences and Empathic Skills of University Students. Educational Sciences: Theory and Practice، v10 n2 p70772-.
- Chris Chandler، Jeff Brooks، Ryan Mulvaney & W. Pitt Derryberry (2009). Addressing the Relationships Among Moral Judgment Development، Authenticity، Nonprejudice، and Volunteerism. Ethics and Behavior 19 (3):201217-.
- Feather، T.، Norm (2010)، Value Systems as Perceived by Indigenous Students in Papua New Guine، International Journal of Psychology، 11(2)،101110-.
- Good،J & Sanchez،D (2010). Doing Gender for Different Reasons: Why Gender Conformity Positively and Negatively Predicts Self-Esteem، Psychology of Women Quarterly، Vol. 34 Issue 2، p203214-.
- Gyuseog، Han(2003). Psychological conflict in social judgement involving the issue of justice in Korea، 3rd Congress of the Asian Associaltion of Social Psychology، Taipei، Aug. 47-.
- George Lan، Maureen Gowing، Fritz Riege، Sharon McMahon& Norman King(2010). Values، value types and moral reasoning of MBA students، Business Ethics: A Volume 19، Issue 2، p.p183–198.
- Goodwin R; Costa P; Adonu J(2004). Social support and its consequences: ‹positive› and ‹deficiency› values and their implications for support and self-esteem. British Journal of Social Psychology‹; 43 (Part 3): 46574-.
- Gregory Jin، Drozdenko، Ronald & ، DeLoughy، Sara، (2012). The Role of Corporate Value Clusters in Ethics، Social Responsibility، and Performance: A Study of Financial Professionals and Implications for the Financial Meltdown، Journal of Business Ethics (7 February 2012)، pp. 110-
- Hornsey، Matthew J.; Majkut، Louise; Terry، Deborah J.; McKimmie، Blake M(2003). On being loud and proud: Non-conformity and counter-conformity to group norms. British Journal of Social Psychology، ، Vol. 42 Issue 3، p319335-..
- Lönnqvist، Jan-Erik; Walkowitz، Gari; Wichardt، PhiIlip; Lindeman، Marjaana; Verkasalo، Markku(2009). The moderating effect of conformism values on the relations between other personal values، social norms، moral obligation، and single altruistic behaviours. British Journal of Social Psychology، ، Vol. 48 Issue 3، p525546-.
- Leikas، Sointu; Lönnqvist، Jan-Erik;

Verkasalo، Markku; Lindeman، Marjaana(2009). Regulatory focus systems and personal valuesKing Chee Pang (2010). Moral Development of Youth in Hong Kong: Towards aModel of Immersion through Corporate Citizenship — AnAdvanced Model of Corporate Social Responsibility. Journal of Youth Studies Vol. 13 No. 2، p.p103112-

- Myyrya، Liisa; Juujärvi، Soile; Pesso، Kaija(2010). Empathy، perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. Journal of Moral Education، J، Vol. 39 Issue 2، p213-21 ،233p.
- Malka A، (2007). Political-economic values and the relationship between socioeconomic status and self-esteem، phd. Department of Psychology، Stanford University، CA 943052130-، USA.
- Mohammad J. & C. Richard Baker (2006). Accountants› Value Preferences and Moral Reasoning. Journal of Business Ethics 69 (1):11 – 25
- Pysnnskova، Michaela. Sociálni Studia(2009). Conformist Non-conformists» - A Conceptualisation of Contemporary Mainstream Youth and its Relevance for the Sociology of Youth. Social Studies (1214813X، Vol. 6 Issue 3، p5776-.
- Ryckman، Richard M.، Houston، Diana M.، (2011). Value Priorities in American and British Female and Male University Student ، Journal Social Psychology،
- Wiley، Amber، (2011). Patterns Of Values Among Students in Four Colleges At The University Of Missouri، Ph.D. Dissertation، University of Maryland، U.S.A.، Reviewed January، 22، 2011 from:
- Welch، M; Tittle، C& Grasmick،H(2006). Christian Religiosity، Self-Control and Social Conformity، Social Forces، Vol. 84 Issue 3، p16051623-

دور الحقول الدلالية ومصدر الصور الفنية في الكشف عن تشكّل النص
قراءة أسلوبية في ديوان (رائحة التراب) للشاعر إبراهيم مفتاح

د. فايز مدالله سلمان الذنيبات
أستاذ مشارك في البلاغة والنقد - قسم اللغة العربية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة جازان

المستخلص

يُعد ديوان (رائحة التراب) للشاعر السعودي (إبراهيم مفتاح) عملا أدبيا راقيا، تطفو على أمواجه ظواهر أسلوبية جلية. وقد عملت في هذه الدراسة على تقصي جانبين بارزين منها وهما: (الحقول الدلالية) و(مصدر الصورة الفنية) وهذان الجانبان يستطيعان عبر قراءة نفسية الكشف عن تشكل النص والكشف عن سبب حضور الظاهرة الأسلوبية من جهة، وتفسير غيابها من جهة أخرى. وقد كشفت الدراسة عن تجليات هذه الظواهر عبر إجراء استقصائي وقامت بتحليلها وفقا لمنهج أسلوبي ونفسي. وحاولت من خلال هذه الأدوات الكشف عن دور البيئة في تشكل الرؤية الفنية.

الكلمات المفتاحية: ديوان رائحة التراب- إبراهيم مفتاح - دراسة أسلوبية - الحقول الدلالية - مصدر الصورة الفنية

Abstract

The divan (Smell of the Soil) of the Saudi poet (Ibrahim Muftah)، is an elegant literal work، floating obvious stylistic phenomena on its waves. This study has investigated two prominent parts (significance fields) and (source art picture)، these two sides can reveal through psychological reading the formation of the text and the reason for the presence of stylistic phenomenon on one hand and the interpretation of its absence on the other hand. The study revealed the manifestations of these phenomena through the investigative procedure and analyzed it according to the psychic and stylistic methods. Through these tools، I tried to discover the role of the environment in shaping the artistic vision.

Key Word: The Divan Smell of Spil - Ibrahim Muftah - Stylistic Study - Significance Fields - Art Picture Source.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه ومن سار على دربه إلى يوم الدين، وبعد.

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تفسير عدد من الظواهر الأسلوبية البارزة في ديوان (رائحة التراب) والبحث عن علل حضورها في قصائد الديوان. فثمة ملاحظات أسلوبية تشد انتباه القارئ بقوة، منها: الإمعان في استحضار معانٍ متكررة في أكثر القصائد كحقول دلالية تشكل ملحظاً أسلوبياً، جدير بالتفسير. ومنها: مصدر الصورة الفنية التي ينتمي إليها عالم المشبه به؛ إذ إن مصادر الصور في قصائد الديوان تكاد تكون محدودةً وترتد إلى مجالاتٍ ثابتة لا بد أن يكون لها تفسير سياقي. وكذا الحال بالنسبة لعنوانات القصائد فهي تتعاضد مع الحقول الدلالية ومصادر الصورة. وقد اكتفت هذه الدراسة بانتخاب العدد القليل منها؛ بسبب محدودية عدد الصفحات التي تلتزم بها.

وفيما يخص مراجع الدراسة ومصادرها فإن المصدر الرئيسي هو ديوان (رائحة التراب) وقد اكتفت الدراسة في جانبها التطبيقي بهذا الديوان بينما استعانت في المهاد النظري ببعض المراجع. وهذا يفسر سبب قلة المراجع في الدراسة. فهي دراسة تطبيقية معنية بالنص أكثر من الجانب النظري.

ومن المعروف أن بعض الأعمال الأدبية تفرض عليك منهجا بعينه لدراستها وهذا الديوان يكاد يُملي

على الباحث ملحوظاته؛ ففيه ما يدعو إلى التساؤل بعد كل قصيدة تنتهي من قراءتها. وهو إلحاح الشاعر على استحضار تلك المعاني والصور وتكرارها، فهي أحد ثوابت العمل الفني لديه، ولا بد أن تكون هناك أسباب -تتعلق بتجربة الشاعر- تفسر هذا الإلحاح وتفسر سبب اختيار هذه المفردة وهذه الصورة من بين بدائلها. وفي هذا المنحنى نبحث في النص عن أسباب تشكيل النص. فهي في بعض إجراءاتها تجربة أسلوبية تذهب أبعد من النص وأقرب من المبدع (الأسلوبية النفسية) التي تفسر سبب اختيار الصور والألفاظ والمعاني من جهة نفسية تجعل السياق حاضنا لها. وتحاول إماطة اللثام عن أثر البيئة في تشكيل المنجز الأدبي. وهي في بعض إجراءاتها تكون بمثابة غربلة للنص؛ إذ تمكننا من تفسير الظاهرة الأسلوبية انطلاقا من عالم المبدع.

ومن هنا تتعامل الأسلوبية النفسية مع الأثر الأدبي كوسيلة للولوج إلى نفسية مبدعه، من خلال المعجم الإفرادي والمعجم التركيبي للغة الحاملة للخطاب؛ وذلك كي يتسنى للباحثين الوصول إلى ذاتية الأسلوب انطلاقاً من مضمون الرسالة ونسيجها اللغوي. والبحث الأسلوبي النفسي ينصب جهده على تتبع التحولات اللغوية. لذلك قد تكون أشبه بدراسة السير الذاتية للمبدعين والكتاب، وذلك بالاعتماد على استنطاق لغة النص وما تحمله من دلالات عديدة، كما نادت بذلك اللسانيات الحديثة، والتي ولدت من رحمها الأسلوبية. وقد جعلت الأسلوبية من أسلوب الكاتب في انحرافه عن السائد والمألوف، حقلاً للدراسة والتقصي[1].

وبما أن الشعر يُشبه نشرة أخبار نفسية في بعض الأحيان، فإن جانبا منه مُراد بطريقة واعية وجانباً آخر (تعبيري) لا واعٍ متعلق برغبات وتطلعات وأحزان وجدت طريقها عبر اللغة الفنية لتتدفق في سلسال الشعر. ولا يتكرر منه إلا ما انعقد في الوجدان كثابت يتجدد مع كل دفق تعبيري. فالنص الأدبي لا ينشأ من فراغ، إنه نسيج شكلته عوامل خارجة عنه، مثل سيرة المؤلف، والظروف الاجتماعية والبيئية، ومن الإجحاف عزلها عند دراسة النص. ومن المعروف أنه يبدأ تأثير البيئة في المبدع منذ طفولته، ويظل يعايشه ويستوعبه على شكل تراكم ثقافي طيلة حياته الإبداعية، وينعكس ذلك التأثير في نتاجه الفني بالضرورة. وهذه الدراسة تحاول الإجابة بعد كل ملحظ أسلوبي عن السؤال الآتي: لماذا نحا التعبير هذا المنحى؟ فهي معنية أساسا بالأسباب الكامنة وراء تشكل النص.

التمهيد:

أولاً: التعريف بالشاعر:

إبراهيم عبد الله عمر مفتاح شاعر سعودي، ولد عام ١٣٥٩هـ الموافق ١٩٤٠ في جزر فرسان التابعة لمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

وعمل في التدريس، ثم عمل سكرتاريا لتحرير مجلة الفيصل الثقافية، ثم عاد للعمل في التدريس، إضافة إلى كونه مشرفا على الآثار بجزر فرسان، وهو من المهتمين بالتراث الفرساني لحد كبير وله في هذا كتاب اسمه(الشعر الشعبي الفرساني)[2]، وعنده متحف شعبي في بيته. . وله العديد من المؤلفات بين دواوين شعرية وإبداعية وتأليفية وهي: عتاب إلى البحر (ديوان شعر) و احمرار الصمت (ديوان شعر)، ورائحة التراب (ديوان شعر)، مقامات فرسانية .وفرسان جزائر اللؤلؤ والأسماك

(١) انظر رجاء عيد، البحث الأسلوبي، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٩٣: ص: ٥٢- ٥٣

(٢) انظر : إبراهيم مفتاح ، الشعر الشعبي الفرساني ومناسباته، الدار العربية للفنون – ناشرون، نادي جازان الأدبي، ط١، ١٤٣٤هـ.

المهاجرة. فرسان الناس والبحر والتاريخ. وفرسان بين الجيولوحيا والتاريخ. وأدب الأشجار ومنافعها في جزر فرسان. وكتاب بعنوان(خرف مبكر)[٣].

ثانياً: إضاءات حول منهج الدراسة:

يميل منهج الدراسة إلى الأسلوبية بشكل عام وإلى الأسلوبية النفسية بشكل خاص، مع الأخذ ببعض الأدوات السيميائية فيما يتعلق بالعنوانات. «وصحيح أن لكل قراءة من القراءات حدودا فاصلةً وأدواتٍ خاصةً، إلا أن التداخل بين القراءات أمر تقره طبيعة التفاعل بين اتجاهين نقديين أو أكثر»[٤]. لذلك ستجد أن الظاهرة الأسلوبية لا يُكتفى بالتقاطها فحسب، بل يتم تفسيرها وفقا للسياق الخارجي للنص أو السياق النفسي بغية الكشف عن سبب الظاهرة.»وإذا كان الأثر السيكولوجي بارزا في التلقي، فإن القراءة النفسية تستشرف الجوانب المكونة للنص»[٥].

وقد تنحو الدراسة في بعض مظانها منحى سيميائيا شفيفا؛ لأن الدراسة السياقية التي تهدف إلى الكشف عن سبب الظاهرة تكون معنية بالتقاط الإشارات الموحية وهذا ما يجعلها قريبةً في بعض إجراءاتها من التحليل النفسي الذي يعتمد هو الآخر على التقاط الإشارات. فالقارئ ديوان شعر ما يجد قدرا مشتركا من الأسلوب تنتظم إيقاعاته على نحو يبحث عن تفسير «إنه يرى بين الكلمات أنظمة علامات»[٦]. لقد «تطورت المقولات النفسية وجاوزت تحليل الشخصية الأدبية، ودخلت في ميدان ما يُسمى (لاشعور النص) واستجدت مقولات ضافية كمقولات (جاك لاكان) الذي يُعد من أبرز مطوري التحليل النفسي الفرودي، وذلك حين أقام الصلات بين الدال والمدلول والعلوم اللسانية من جهة، وبين أنساق ما قبل الشعوري من جهة أخرى... فهي تلتقي مع أدوات السيميائية في قضية الإشارات والعلامات النصية»[٧].

إن القراءة الأسلوبية والنفسية التي نرومها ليست بحثا عن إسقاطات المبدع بل هي تبحث في تجليات الأساليب وما دعا إلى تبنيها من بين غيرها. فالأسلوب التعبيري هو في نهاية المطاف اختيار ولا بد أن وراء كل اختيار علة تفسره.

كما تنحو الدراسة إلى جانب إحصائي يُعنى برصد وحدات المعاني المتكررة (الحقول الدلالية)[٨]، فالمعاني المتكررة تُعد ظاهرةً أسلوبيةً هي الأخرى ولها تفسيرها. والإحصائية هنا ليست إحصائيةً معجميةً صرفةً على طريقة (بيير جيرو)[٩] وإنما هي تُعنى بجانب التكرار كظاهرة أسلوبية وتُعرض عن غيره من أدوات الأسلوبية الإحصائية، كالتردد والتواتر والعزل...بقي أن نشير إلى أن كثيراً من المناهج تحيل في تقصي الدلالات على السياقات الخارجية كعنصر فاعل في التأويل. ويقصد

(٣) المصدر السابق، ص: ٢٥-٢٨. وانظر أيضا:د. علي صبح، المذاهب الأدبية في الشعر الحديث بجنوب المملكة العربية السعودية، مطبوعات تهامة، ط١، ١٤٠٤هـ، ص: ٨١.

(٤) د. محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد:١٩، العدد (١+٢) ٢٠٠٣م، ص: ١٧

(٥) محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي، ص: ٢١

(٦) مارسيل مارينى، النقد التحليلي النفسي، من مرجع عام بعنوان: مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، تاليف مجموعة من الكتاب، ترجمة: رضوان ظاظا، عالم المعرفة، الكويت، عدد: ٢٢١، ص:٩٩

(٧) محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي، ص: ٢١، وانظر: جان بيلمان، التحليل النفسي والأدب، ترجمة: حسن المودن، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٧، ص:١٠.

(٨) لمعرفة المزيد عن الحقول الدلالية: انظر: أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢، وانظر أيضا: رفعت الفرنواني، من الحقول الدلالية في العربية : الزمن في المعلقات السبع، مطبعة العمرانية للأوفست، ط١، ١٩٩١.

(٩) انظر : بيير غيرو، الأسلوبية، ترجمة: منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة، حلب، ط٢، ١٩٩٤. وانظر في هذا المجال أيضا: سعد مصلوح، في النص الأدبي: دراسات أسلوبية إحصائية، عالم الكتب-القاهرة ط٣، ١٤٢٢هـ.

بالسياق الخارجي: «كل ما يتعلق بالنص أو مبدعه من ظروف محيطة سواء أكانت تاريخيةً أو بيئيةً أو اجتماعيةً أو نفسيةً أو نحوها. وعليه فالسياق الخارجي يشمل الحال أو المناسبة، وجميع الناس المشاركين في معنى الكلام، من حيث الجنس والعمر والألفة والتربية والانتماء الاجتماعي والثقافي والمهني والإيحاءات والإشارات العضوية غير اللغوية التي تصدر عنهم، والعادات والتقاليد والقيم والقوانين والعلاقات الاجتماعية والسياسية والدينية والتاريخية والفكرية كلها، كذلك يشمل الظروف الزمانية والمكانية التي يؤدّى بها الحدث اللغوي وتؤثّر فيه، والأمور الأخرى مما يؤثر في الكلام وفي مراده».[١٠]

ويقترب منهج الدراسة من (منهج الدائرة الفيلوجية): وهو منهج يقوم بدراسة العمل الأدبي على مراحل ثلاث: الأولى منها: أن يقرأ الناقد النص مرةً بعد مرة حتى يعثر على سمة معينة في الأسلوب تتكرر بصفة مستمرة. الثانية: يحاول الناقد أن يكتشف الخاصية السيكولوجية التي تفسر هذه السمة. الثالثة: يعود مرةً أخرى إلى النص لينقب عن مظاهر أخرى لبعض الخصائص العقلية. فهذه المراحل الثلاث تشكل في هيئتها الدوران حول النص مرةً بعد مرة ويعتبر (سبتزر) أول من طبق هذا المنهج على أعمال ديدرو ورواية شارل لويس.[١١]

المطلب الأول: سيمياء العنوان:

تدرس السيميائية العلامات أو الإشارات «وهي عبارة عن لعبة التفكيك والتركيب، وتحديد البنيات العميقة الثاوية وراء البنيات السطحية المتمظهرة»[١٢]. وقد حدد (سوسير) ماهية هذا العلم بدراسة العلامات في دلالاتها الاجتماعية إذ قال: "يمكننا أن نتصور علماً موضوعه دراسة حياة الإشارات في المجتمع، مثل هذا العلم يكون جزءاً من علم النفس الاجتماعي، وهو بدوره جزء من علم النفس العام» [١٣]. والعنوان بما هو عليه فإنه «إيحاء شديد التنوع والثراء، مثله مثل النص، بل عدّه (جيرار جينيت) نصاً موازياً، وقد حظي العنوان لدى ياكبسون بوظائف: انفعالية، وانتباهية، وجمالية، وميتا لغوية»[١٤].

تُعدُّ دلالة العنوان مفتاحاً نصياً حاسماً في فتح أبواب التأويل؛ ذلك لأنه يمثّل اختصاراً مكثفاً للمدلولات. وهذا الديوان الذي نحن بصدده (رائحة التراب) توحي لنا سيمياؤه بدلالاتٍ عدة ترشّح بعضها الحقول الدلالية للمعاني، كما تعمل الصور الفنية على ترشيح بعضها الآخر؛ ففي القصيدة التي حملت اسم الديوان (رائحة التراب) نجد المبدع يقدم للقصيدة برسم يده خيولاً تثير الغبار (النقع) كمفتاح نصي يقود إلى المضمون، فالخيل إحدى الأدوات الفاعلة في الحياة الماضية، أما مكانتها في الزمن الحالي فتكاد تختفي، بل ربما تحوّل مغزاها -من رمز لعراقة الماضي وللعزة وللارتباط العاطفي بفارسها- إلى ما يشبه مقتنيات الترف الجمالية. واستحضار الخيل بجميع متعلقاتها في الحقول الدلالية للديوان فيه حنين للبطولة وعراقة الماضي. يقول:

«يأيها الصوت المبلل بالمطر
أنفاسنا تشتاق رائحة التراب
حين ينثرها العجاج على الرؤوس
ويثور من رحم الغبار

(١٠) تمّام حسّان،: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣م. بتصرف ص: ١٥٠ -١٥٢
(١١) انظر في هذا المجال: د. شفيع السيد ، الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٨٦ ،، ص: ١٦٤.
(١٢) جميل حمداوي، السيموطيقا والعنونة، عالم الفكر، الكويت، مجلد:٢٥، العدد:٣، ١٩٩٧، ص:٧٩
(١٣) فرديناد دي سوسير،علم اللغة العام، ترجمة: يونيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك المطلبي، بيت الموصل، العراق، ١٩٨٨، ص: ٣٤
(١٤) بسام قطوس، سيمياء العنوان، منشورات وزراة الثقافة، عمان- الأردن، ط١، ٢٠٠٢، ص: ٥٠

طلع الأسنة والتروس
ونود تقبيل السيوف
...لكن رائحة التراب وشمت ملامح وجهه بالعُرس
والكف المطرز بالخضاب
وبأن ماء الوجه مخضر التدفق
رغم أقنعة السراب»[١٥]

وهـذا الحنـين للرمـز يتضمـن دلالـةً أخـرى وهي رثـاء الحياة المدنية التي جعلت الإنسـان حبيس مواعيد الساعة، وعزلته عن محيطه، ووفرت له الراحة الجسدية في مقابـل التعب النفسي. أما عـن لفظة التراب كمفتاح نـصي ففيهـا العديد مـن الـدلالات أهمها: الاشـتياق، فالرائحـة هي من أكثر ما يعلق في ذاكرة العشـق، كما أن فيـه حنينـا إلى الحياة القديمة المتجـذرة في التراب أغلب وقتهـا، التـي تعايش رائحتـه في كل تفاصيلها. واختيار الرائحة بنـاء على ما تقدم تعبير عن الإحسـاس بالجمال الفطـري والحفـاوة العاطفيـة. وربما كان اختيـار الخيل دليـلاً عـلى اسـم المـكان الأم (فرسـان) فهي مـن مثنى (فرس). ليس هذا من واقع تسمية الجزيرة بل يُستشف مـن التشـابه اللفظي بين اسـمها وبين مثنـى الفرس[١٦] وهو مـا يتعلق بالاسـتدعاء اللاشـعوري للمتماثلات. وقد أصبحت الخيل في مخيلة شـاعرنا بؤرةً للوطن الذي يرى فيه نفسـه. ففي أبياته عن الوطن تحمل لنا الكلمات ظلاً من هذا المعنى إذ يقول:

أَلَا أَيُّهـــا الـــوطـنُ المنتمي
لـصـافِنَـةٍ في السُـــرى تُـولـدُ
حوافُرهـــا فـوقَ خَـدِّ الثَـرى
عِنَـــاقٌ لـفـارِسِـــهِ يَصْعَدُ[١٧]

والـتراب قد يتضمن معنى الوطن بكامله أو مسـقط الـرأس وكلاهما سـواء، والتعبـير برائحة الـتراب المثار كصورة حركية شمية بصرية دلالة على المحبة والتضحية والاسـتعداد لبذل الـروح دفاعاً عنه. يقـول من قصيدة عن الوطن:

فأنـتَ يـا موطنـي مـاضٍ يُعَانِقُـهُ
زهوُ البُطولاتِ والإشراقُ والعَبَقُ[١٨]

ويقول من قصيدة أخرى:

خُـذْني إليـكَ ومَـرّغْ كـلَّ أَوْرِدتي
علـى ثَـراكَ فِـدَاءً واخْتَـصرْ عُمُـري
فاضتْ بيَ الأرضُ عِشقاً فيكَ أَجْمَعُهُ
مُنْـذُ البدايـاتِ حتـى حانَ يـا قَدَري
وَعـــــدُ العطاءِ فَأَعْطيناكَ أَعْيُنَنَا
دماً تَكحّلَ في الأجفانِ بالسَّهرِ[١٩]

إذن فالهاجـس الـذي ينتمي إليه عنـوان الديوان هو محبة المكان والتعبـير بالرائحة دلالة على الكلف بالحب، والاستعداد للتضحية في سبيله. وإذا أخذنا دلالة رائحة التراب عبر اسـتبعاد دلالـة الخيل والنقع فإنهـا تقود إلى معنى الشوق للوطن لمن كان في مقام الابتعاد عنه.

إن تحليـل العنـوان العـام للديـوان بهـذا الاتجـاه ليـس اعتباطا؛ فالعنوانات التي اتسمت بها قصائد الديوان تعضد هـذا المعنـى. فالمـكان أو أحـد متعلقاته حاضر بقـوة فيها. والخطوط العامة لعنوانات قصائد الديوان تتلخص فيما يلي:

(١٥) إبراهيـم مفتاح، رائحة التراب، ديوان شـعر، منشـورات: نادي جازان الأدبي،ط١، ١٤١٦هـ، ص: ٥٣
(١٦) لا يوجـد تفسـير موثـق لسـبب التسـمية انظر مقالـة في هذا المحتوى : للشاعر إبراهيم مفتاح بعنوان (لماذا سميت فرسان بهذا الاسم، مجلة الأربعاء، ١٧-ربيع الآخر، ١٤٢١هـ
(١٧) إبراهيم مفتاح، رائحة التراب،ص:١٢
(١٨) المصدر السابق : ص: ٧
(١٩) المصدر السابق، ص: ١٨

أ) الأمكنة: والقصائد التي تحمل سمة المكان في عنواناتها هي: وطن على صدور الأوسمة، خفقة على رمش الوطن، الوطن والعطاء، عَلَمي، بيش بعد الغياب، أبها داخل الأسئلة، القِصَار. وكلها تعبير عن حضور المكان في وجدان الشاعر، وهو حين يخاطب الأمكنة الأخرى يرسم تفاصيل مكانه الأم كما في خطابه المتقدم لـ(بيش) و(أبها)

ب) الحضور والغياب: والقصائد التي تحمل هذه السمة في عنواناتها هي: لكي لا تجيء، ضياع في زحمة العناوين، تقاطعات، الغياب، من وحي الغوص والسفر. وهذه العنوانات وإيحاؤها بالسفر والتنقل والمرارة هو تجسيد للترحال والانقطاع عن المألوف والحنين له، كما تحمل في دلالاتها طاقةً من الحزن والاغتراب والتيه في دروب الحياة.

ج) البيئة: والقصائد التي تحمل هذه السمة في عنواناتها هي: يا تواشيح الخضاب، يا صباح الشعر، سباعية للصهيل، جفاف، حتى تهدأ الريح. وهذه العنوانات تقود للمعنى نفسه وهو التعلق بالمكان وثقافة البيئة، ومظاهر الطبيعة. وثمة ما يجب النظر في رؤيتنا للعنوان وهو اختيار التعبير الحركي، فرائحة التراب لا تنبعث إلا بالحركة، وانتشار الرائحة هو من الحركة. ولهذه الملاحظة تفسير ستأتي عليه الدراسة لاحقا، إذ انحازت كثير من الصور الفنية لهذا النوع.

المطلب الثاني: الحقول الدلالية المتكررة في الديوان:

يعتمد المنهج الأسلوبي على علوم اللغة المختلفة، مما يعني البحث عن جميع الخصائص الأسلوبية للنص من الحرف حتى الجملة. ويرتكز التحليل على مستويات عدة تشمل هذه العلوم. منها: المستوى اللفظي الدلالي، ويشمل علم الدلالة، ودراسة اللفظة المفردة وهيئتها. والمستوى التركيبي، ويتم فيه دراسة الجملة وتركيبها كالتقديم والتأخير، والحذف، والقصر، وغيره. المستوى التصويري، وفيه تُدرس الصور المختلفة في النص من صور جزئية، أو كلية مع مكوناتها. ويُدرس في هذا المستوى كل أنواع الصور.

وتُعدّ الحقول الدلالية إحدى بنيات الأسلوبية، وإن كانت تلتحق بعلم الدلالة العام. ولا خلاف بين علماء اللغة المحدثين في كون الحقول الدلالية تُعنى بدراسة الكلمات من خلال تجميعها في حقول دلالية، حيث ترى هذه النظرية أنّه: "لكي تفهم معنى كلمة يجب أن تفهم كذلك مجموعة الكلمات المتّصلة بها دلاليا"(٢٠). وأهم ما يميز أنصارَ هذه النظريةِ هو اتفاقهم على ضرورةِ مراعاة السياق الذي تردُ فيه الكلمة. ويعرّفُ الباحثُ اللغوي، أحمد مختار عمر، الحقلَ الدلالي بقوله: «الحقل الدلالي (Sémantic field) أو الحقل المعجمي هو: مجموعةٌ من الكلماتِ ترتبطُ دلالتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها"(٢١).

وهنا تأتي نظرية الحقول الدلالية لتقوم بتصنيف هذه الألفاظ أو الكلمات تحت عنوان يجمعها، ومن ثمّ يعمد الدّارس إلى البحث عن الخلفيات الدلالية التي تقف وراء استعمال المؤلّف لتلك المجموعات، والخلفية الفكرية التي دعته لذلك الاستعمال، وبذلك فإنَّ أهمَّ ما جاءت به نظريةُ الحقول الدلالية هو التصنيف القائم على الدلالةِ المعجمية للكلمة.

وبناءً على ما تقدّم فإن الحقول الدلالية تُعدُّ مستودعاً لأفكار الشاعر وأخيلته؛ فهي تقود إلى مساحة لا شعوره،

(٢٠) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة ط ٤، ١٩٩٣، ص :٧٩-٨٠

(٢١) المصدر السابق : ص: ٨٠

كما تقود إلى أسباب تشكل الرؤية عنده[٢٢]، كما تبيّن لنا المعاني المتكررة. لأن إصرار المبدع على تكرارها -بطريقة واعية أو لاواعية- يشي بعالمه الداخلي. وقد ألح شاعرنا عبر قصائد ديوانه على تكرار أنماط من التعبيرات والمعاني باتت عرفاً أدبياً لديه وبصمةً وهويةً خاصةً به. وهي تمكّننا من الإلمام بخيوط نسيجه الفني، وبعض هذه الحقول لأهميتها حملت عنوان قصائد في ديوانه. وهذه الأنماط المتكررة تتقاسمها عدة موضوعات أشهرها البيئة وخصوصاً البحر والصحراء، ثم مظاهر الطبيعة وخصوصاً المطر والغيم والصحو والضباب، ثم مظاهر الحياة الشعبية والاجتماعية القديمة. وقد تم اختيار هذه الحقول لأنها تشكل ملحظا جاذبا للانتباه في ديوان الشاعر، فهي تكاد أن تكون حاضرةً في كل قطعة من قصيدة من قصائد الديوان، مما يجعلها إحدى الكتل الأسلوبية لديه. وبعد نظر ملي يمكن لنا أن نحدد أهم الحقول الدلالية التي ترددت في هذا الديوان:

الحقل الدلالي الأول: مظاهر البيئة:

تظل البيئة المنهل الأول الذي يستقي منه المبدع صوره وخيالاته، وتكون المحفز الأول كذلك للمشاعر والذكريات، والمثال النموذجي الأول للمقارنة مع البيئات الأخرى. والفن لو «لم يكن سوى تسجيل لمظاهر الطبيعة لكان أقرب تقليد هو أكثر الأعمال الفنية إقناعا»[٢٣]. لذلك فالشاعر يمثل إحدى موجودات البيئة؛ لأن» الشعر صورة فنية موازية لحياة أصحابه وبيئتهم وهي تختزن في عباراتها أفكارهم وعاداتهم وأنسابهم ومشاعرهم في كل زمان»[٢٤]. والحديث عن البيئة ينقسم إلى عدة موضوعات متشابهة حفلت بها قصائد الديوان. ولضيق مساحة الدراسة سنكتفي بذكر الأبيات والمقاطع المعنية واقتطاعها من سياقها. وهذه الموضوعات هي:

١ - الصحو والغيم والمطر:

تحفل قصائد الديوان باستحضار هذه المعاني بكثرة في سياقات مختلفة، مما يجعلها لافتةً للنظر ككتلة أسلوبية لها سبب يفسرها. والمقصود بالكتلة الأسلوبية ذلك النمط من التعبيرات والمعاني الذي يتكرر بكثرة في نتاج المبدع. ومن أمثلة ذلك في ديوان رائحة التراب قوله:

«واضممْ جناحَك في دِفءِ الحنانِ ضحىً
وحين يَهطلُ فيكَ الطلُّ والغَسَقُ»[٢٥]

وقوله:

«كزُرْقةِ البَحر كالأشجارِ كالمطرِ
كلَوعَة النَّغمِ المفتونِ في الوَتَر»[٢٦]

وقوله:

«لها نَشوةُ الصَّحوِ بينَ الغيومِ
وزَحْزَحةِ الخُطْوةِ المُثْقلةْ»[٢٧]

وقوله:

«يأيها الصوتُ المُبللُ بالمطرْ
هلَّا أَعرتَ جفافَ روحي رشةً»[٢٨]

(٢٢) انظر في هذا المجال: راشد الحسيني، البنى الأسلوبية في النص الشعري، دار الحكمة-لندن، ط١، ٢٠٠٤م.
(٢٣) محمد العبيدي، أثر البيئة الاجتماعية والموروث الحضاري في الأسلوب الفني -بلاد النهرين انموذجا- بحث منشور مجلة الأقلام دار لشؤون الثقافة وزارة الثقافة العدد ٤ ٢٠٠٢، ص: ٣
(٢٤) مهدي ممتحن، الأدب الجاهلي بين البيئتين الطبيعية والاجتماعية، بحث منشور في مجلة: التراث الأدبي، السنة الأولى، العدد:٣، ١٣٨٨هـ، ص: ٢٠٢
(٢٥) إبراهيم مفتاح، رائحة التراب: ص: ٧
(٢٦) المصدر السابق : ص: ١٦
(٢٧) المصدر السابق : ص: ٤١
(٢٨) المصدر السابق: ص: ٥٢

وكذلك قوله :

«ليبحثَ عن موعدٍ غائمٍ
تَدثَّرَ بالصحوِ في مقلتيكِ»[٢٩]

وقوله :

«وأَطْمعُ في ريحها ممطراً
فيأتي يباباً يباباً يبابْ
مواقِعُنا خَلْفَ كلِّ البحارِ
فلا الجوُّ صحوٌ ولا الريحُ طابْ
أتيتُ على موجةٍ من ضبابْ
وأعجبني فيك خِصبُ اليبابْ»[٣٠]

وقوله:

«اركضْ بِرِجْلكَ هذا موعدٌ وغداً
سنلتقي ههنا في موسم المطرِ»[٣١]

وقوله:

«ها هنا كنتُ الضحى معتمراً
غيمةً نشوى تجوبُ المنحنى
ها هنا كان صباحي موعداً
مَطريَّ الآهِ غيميَّ المنى»[٣٢]

وقوله:

«يا بحر جئناك نشكو جرحَ غربتَنا
حين استبدَّ بنا رعدٌ وأمطارُ
قالت لنا عندما عدنا سواحلُنا
لا تأمنوا البحرَ إن البحر مكار
البحر إن هفهفت يوما نسائمه
فإنه بعد حال الصحو غدّارُ»[٣٣]

إن حضور الغيم ونقيضه وهو الصحو سواء أكانا بدلالتهما الحقيقية أو بالدلالة الرمزية ليحتاج إلى تفسير لسبب استحضار هذه المعاني والألفاظ والإصرار على حضورها المتكرر في الدفق الشعري. ولا غرابة في معرفة السبب إذا علمنا أن شاعرنا ابن جزيرة بحرية صغيرة ذات جو حار رطب، تقع خلف بحرها الأقاليم الصحراوية وشبه الصحراوية. وأن سبب استدعاء هذه المعاني بكثافة هو حضور البيئة في وجدان ابنها الذي ظل يتنقل عنها لفترات طويلة بينما ظلت تفاصيل البيئة ماثلةً في وجدانه وتتسرب عبر تعبيراته. وهنا يكون الحقل الدلالي دالاً على الكتلة الأسلوبية الثابتة في تعبيرات الشاعر أولاً ويستطيع السياق الخارجي أن يعلل ثبات هذه الكتلة ثانيا.

٢- الحياة البحرية:

لا تكاد تخلو قصيدة من قصائد الديوان من ذكر متعلقات البحر وحياة سكان السواحل، إلى درجة تجعلنا نشك أن البيئة هي المبدعة. وهنا سنقتطع الأبيات أو المقاطع -ذات العلاقة. وهي على النحو الآتي:

«كزُرْقةِ البَحر كالأشجارِ كالمطرِ
كلَوعَة النَّغمِ المفتونِ في الوَتَر»[٣٤]

وقوله:

«كلما حدّقتُ في الماءِ هزَّ الماءُ وجهي
وارتمتْ في موجه كلُّ تفاصيلي وكل القسمات»[٣٥]

وقوله:

«وللعمق تأخذني موجةٌ
وأخرى تلوح في شاطئيك

(٢٩) المصدر السابق: ص:٦٨
(٣٠) المصدر السابق: ص: ٧٢-٧٣
(٣١) المصدر السابق: ص: ٧٩
(٣٢) المصدر السابق: ص: ٨٢
(٣٣) المصدر السابق : ص:٨٦
(٣٤) المصدر السابق : ص: ١٦
(٣٥) المصدر السابق :ص: ٦٤

إذا هـدأتْ في شراعـي الريـاحُ
سـأُلقي المـراسيَ عـلى ضفتيـكِ»[٣٦]

وقوله:
«مواقعُنـــا خـلـفَ كل البحارِ
فلا الجـوُّ صحوٌ ولا الريحُ طابْ»[٣٧].

وقوله:
«قدجئتُ يابِيْشُ من بَحري ومن جُزُري
لمْ تَركتُ عـلى عَرَصاتها صِغري»[٣٨]

وقوله:
«وارتـــدى مـــن حُبِّـــه أَشـــرعةً
نَســـجـــتْ بُـــطءَ الشـواني سُـفُنا
أنـا يـا أبهـــا اشتـــعـــالٌ قـادمٌ
مـن خـــلايـا المـوجِ مُحْمـرُّ الضَّنى
من هيـــاجِ البحـــــرِ في روحي دمٌ
أخـــــضرُ النبـضِ فقاعـيُّ السَّـنا
في شـفـــاهـــي موجـــةٌ عاشـقةٌ
وعـلى الشـــطآنِ بحـري دَنْدَنـا»[٣٩]

وقوله:
«كلُّ المسـاراتِ فـي عينيـك إبحـار
وكلُّ مـــــوجٍ عـلى جَفنيـكِ تَيَّـارُ
...
عشقُ المساءاتِ يُغري في السُرى سفني
وزورقـــي عاشـــقٌ تُغريـه أَقمارُ

فهـلْ أَمَدُّ إلـى الأسـفارِ أَشرعتي
وفي دمـي لاغـتراب الـروحِ أَسـفارُ
يا بـحرُ أَغْريتَنا بالصَحْوِ فاندفعتْ
سـفائني وطـــوى الأبعـادَ إبحـارُ
وراحَ يـسردُ بحّـارٌ حكايتَه
والليـــل يشـعـــلـــه آهٌ وسُـمّارُ
...
يابحـــرُ جِئْناكَ نشكو جرحَ غربتَنا
حـينَ اسـتبدَّ بنـا رعـــدٌ وأمطـارُ
قالـتْ لنا عندمـا عُدْنا سـواحلُنا
لا تأمنـوا البحـرَ إن البـحـرَّ مـكارُ
البحـــرُ إنْ هَفْهَفتْ يوماً نسـائِمُهُ
فإنَّـه بعـدَ حـــالِ الصحوِ غَـدّارُ»[٤٠]

إن حضور البيئة البحرية بشكل لافت يعيد لنا الفكرة النقديـة التي عني بها نقدنا القديم وهي أن الإنسـان يعيد تشكيل ما رأى وسمع وعاش في محيطه بطريقة عفوية. إن قصدية الشـاعر لمعاني مختلفة متفق عليه سلفا، بينما تعبيره عن تلـك المعاني أو الأسـلوب الذي خرجـت فيه المعاني هـو من محاور الدراسـة على جانب التكرار بوصفه سـمةً أسـلوبية؛ لأن اختياراته تحمـل دائما الهاجس الأكبر الذي يشـغل ذهنه. وهاجس شـاعرنا هنا هو حب المكان الذي لا يغـادر مخيلته حتى وإن كان يـروم معنى آخر بعيدا عن المكان فإن رائحة المكان تتسرب عبر ألفاظه.

٣- الذوبان والحرارة:

تـرددت في الديـوان كثير مـن التعبـيرات التي تنقل لنـا إحسـاس المبـدع العميـق بتفاصيـل بيئتـه التـي لا تفـارق صورها دفقاته الشـعورية. ومن هـذه التفاصيل

(٣٦) المصدر السابق : ص:٦٩
(٣٧) المصدر السابق : ص: ٧٢
(٣٨) المصدر السابق: ٧٨
(٣٩) المصدر السابق : ص:٨٣
(٤٠) المصدر السابق : ص:٨٦

الإحساس بالحرارة المرتفعة على حد الضجر منها. كما نجد قوله:

«أنا يا أَبْهـــا اشتعالٌ قادمٌ
من خلايا الموجِ مُحْمَرُ الضَنى»(٤١)

وقوله:

«تلك التي ذاب في أفيائها تعبي
وللمستْ حرقةَ العُشاقِ في سهري
...
كقُبْلةٍ فـــي ضَنى طفل تُذوِّبُها
أمٌّ لتَرشفَ منه وَخْزةَ الضَررِ
فأنت يا موطني في داخلي وهج
وفي سمائي شعاع مطلق البصر»(٤٢)

وقوله:

«حتى كأنَّ مساراتي التي انكسرتْ
سيقانُها تَنفضُ الأَفياءَ عن وَرَقي»(٤٣)

وقوله:

"فهنا أرضي يبابْ
ترتمي فيها ارتعاشاتُ السرابْ
لم تغادرْ قيظَها المُحْمَرِ ساعاتُ الظهيرة...
ويُذيبُ الغيمُ صَحوي في انحناءاتِ الطريق"(٤٤)

وقوله:

«يشعلُ الحرفَ على معصمِه
رقةً نشوى وخطواتٍ عنيدةْ
ويُذيب الفكر في حاضره
أمةً في موكب الآتي فريدةْ»(٤٥)

وقوله:

«وكان وجه الماء مغبرا
وطعم الريح مشويا على وجه الصقيع»(٤٦)

وقوله:

«وعلى رأسي غيوم لم تُذبها الشمسُ
أو تسقط على دربي ظلال»(٤٧)

وقوله:

«كلما فتحت في الأشياء عيني
آلمتني حرقة الأشياء
واندس حريق في جفون العابرين»(٤٨)

وقوله:

«لا زالَ عُرسي في ثغري حرائقُه
وبين جَنبيَّ تغريدٌ وأوتارُ
وفوق كفيَّ طَعمٌ من مصافحتي
وفيها من لظى التوديع آثار»(٤٩)

وقوله:

«يا قِصارُ الأَمس حلمٌ ضائعٌ
طعمُه في داخلي كاللَّهَب
بين جفنيَّ احمرارٌ للأسى
وحريقٌ رائعٌ في هُدُبي»(٥٠)

(٤١) المصدر السابق، ص: ٨٣
(٤٢) المصدر السابق، ص: ١٦
(٤٣) المصدر السابق، ص: ٣٠-٣١
(٤٤) المصدر السابق، ص: ٣٥
(٤٥) المصدر السابق، ص:٦١
(٤٦) ٦٥ المصدر السابق، ص:
(٤٧) المصدر السابق : ص:٦٥
(٤٨) المصدر السابق، ص: ٦٥
(٤٩) المصدر السابق، ص: ٨٦-٨٧
(٥٠) المصدر السابق، ص:٩٣

إن تكرار الوهج والحرارة والذوبان هو أحد مقتضيات البيئة الحارة التي تسكب في وجدان عاشقها هاجسي الحب والبحث عن البيئات المغايرة التي تستدعي مقارنتها بها. فالبيئة تحمل المعنيين: الحب والضجر أحيانا. وإن كان هذا الأخير غير مصرح به لكننا نستطيع أن نلمسه بالإيحاء. وهي جدلية متعبة أن تحب المكان من جهة وأن ترغب في تغيير بعض تفاصيله ولا يسعك ذلك وإذا حاولت الرحيل عنه فكأنما ترحل عن نفسك؛ لأنه مرتبط بذكرياتك وطفولتك. فقد نلمس الشكوى والتضجر من بعض تفاصيل البيئة. كقوله: «لم تُغادر قيظها المحمر ساعات الظهيرة». أو قوله: «ربما في الصيف ضيّعت الربيع» أو قوله:

«وألغتْ مواعيدَ كلِّ الفصول
إلى موسمٍ مُثْخن بالتراب»(٥١)

إن مظاهر الحرارة التي تتسرب إلى الكلمات هي ارتداد طبيعي لهاجس المكان، إذ تحمل في طياتها الشكوى والتضجر. فالحنين عادةً ما يرتبط عنده بالإنسان والمرحلة الزمنية (الطفولة) وأجواء الود والمحبة، لكن البيئة تظل هاجسا سلبيا في ذهن الشاعر، إذ تتسرب عبر الحزن والشكوى(٥٢). لكن بيئة مدينة (أبها) الجميلة تسربت عبر الفرح والأمل في قصيدته. مما يؤكد لنا صواب زعمنا.

يقول:

«كلما جِئتُكِ يا أبها الرؤى
أنبتَ الحسنُ بعيني أعينا
ونمتْ في داخلي أسئلةٌ
لم أقلها في حديثي علنا»(٥٣)

٤- النمو والنضج:

لعل إلحاح الشاعر على استحضار النضج والنمو في علاقته مع الأشياء له تعلق جذري مع تجربته الذاتية على مستوى محطات حياته. إلى جانب أن النضج مرتبط ذهنيا بالحرارة التي تنضج الأشياء. من جهة أخرى متعلق بالنخيل الذي تنضج الحرارة ثماره. وقد تحدث الشاعر عن قرية النخيل التي تحمل اسم(القِصار). ونجد ذلك في قوله:

«وتبحث في الأفقِ عن نجمةٍ
على وجهها تنضج الأسئلةْ
تنامى عليها اخضرارُ الصباحِ
ولملمَ أوراقَه المُهْملَةْ
هو النضجُ يا سيدي قادمٌ
يُعَنْقِدُ في غُصنه سُنْبلةْ»(٥٤)

وقوله:

«يتنامى في حناياها الضحى
قُبُلاً حُضرا وأياماً سعيدةْ»(٥٥)

وقوله:

«سنون تَمرُّ وتأتي سنةْ
وفي القلب ينمو شذى سوسنةْ
تمر الليالي على وجهها
وفي فيئها تنضج الأمكنة»(٥٦)

وقوله:

«حينما تأتين تنمو في صحاري السنابل...
يصبح العمر على كفي حكايات طفولةْ»(٥٧).

(٥١) المصدر السابق، ص: ٧٢
(٥٢) انظر في هذا المجال: محمد سليمان، ظواهر أسلوبية في شعر ممدوح عدوان، دار اليازوري -الأردن، ط١، ٢٠٠٧، ص: ٢٨
(٥٣) إبراهيم مفتاح،رائحة التراب، ص: ٨٣
(٥٤) المصدر السابق، ص: ٤٠-٤١
(٥٥) المصدر السابق، ص: ٦١
(٥٦) المصدر السابق، ص: ٧٢
(٥٧) المصدر السابق، ص: ٤٤-٤٥

وقوله:

«وبين الجدار وبين الجدار
تَئِنُّ وعـــودٌ وينمـــو انتظار
ويُطْعِمُه قُبْلةً للـــــوداعِ
لتُنـــبتَ في أرضه الاخضرار »[٥٨]

والنمو والنضج هو مظهر آخر من مظاهر البيئة التي تشبعت بها قصائد الديوان وهو متعلق بالمظهر السابق (الحرارة) وإن كان يحمل أثرا إيجابيا أكثر عبر استيعابه لطاقة التفاؤل. وهو بلا شك أثر بيئي منسجم مع غيره الآثار. وهو ارتداد طبيعي للإحساس بسخونة الجو الدائمة، إذ تتسرب هذه الإحساسات عبر الدفقات الشعرية وتشكل البصمة الأسلوبية لصاحبها[٥٩].

٥-التصحر:

توجد مظاهر التصحر في قصائد الديوان بقوة كتعبير عن واقع البيئة التي تفرض على عاشقها كيف يعبّر عما يحس، فالغبار واليباب والجفاف والقيظ مفردات تتوزع طولا وعرضا في مساحة الديوان اترسم لنا بوضوح أثر البيئة في المنجز الأدبي. ومن أمثلة ذلك قوله:

«فهـــنا أرضـــي يبـــاب
وصـــحـــــاريَّ عـطـــاشـــى
ترتمي فيها ارتعاشات السراب..
لم تغادر قيظها المحمر ساعات الظهيرة»[٦٠]

وقوله:

«أوصدتْ في شُرفة الوقت ثوانيها الأخيرة
وارتدتْ سَغَبَ الهجير...
ربما الأرضُ التي تروين حبلى بانتفاخات الجفافْ
ربما (في الصيف ضيعتِ) الربيع»[٦١]

وقوله:

« عندما تأتين تنمو في صحاري السنابل...
يُنبتُ الأشجارَ حقلي
تَعشُبُ الأنفاس »[٦٢].

وقوله:

«وكان وجه الماء مغبرا
وطعم الريح مشويا على وجه الصقيع»[٦٣]

وقوله:

«وأطمعُ في ريحِها ممطرً
فيأتـــــي يباباً يبابً يبابْ
وألغتْ مواعيدَ كلِّ الفصولِ
إلـــــى موسمٍ مثخنٍ بالترابْ
مواقعُنا خَلفَ كـــــلِّ البحارِ
فلا الجوُ صحوٌ ولا الريحُ طابْ»[٦٤].

وقوله:

«تناءى بها العمرُ حدَّ الجفافِ
وساحتْ عواطفُها في القطار»[٦٥]

ويدخل في هذا الجانب صورة أخرى وهي التراكم والذي قد يكون مستوحى من البيئة الصحراوية التي

(٥٨) المصدر السابق، ص: ٩٦
(٥٩) انظر: منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، مركز الإنماء الحضاري-سوريا، ط١، ١٩٩٦م.ص: ١١٨ وما بعدها
(٦٠) إبراهيم مفتاح ، رائحة التراب، ص: ٣٣
(٦١) المصدر السابق، ص: ٣٥
(٦٢) المصدر السابق، ص: ٤٤-٤٥
(٦٣) المصدر السابق، ص: ٦٥
(٦٤) المصدر السابق، ص: ٧٢
(٦٥) المصدر السابق، ص: ٩٧

تظل تراكم الرمال والغبار تنشره وتطويه في حركية دائبة دون سكون. كما في قوله:

لملمتُ في شفتي عذري لأقذفَهُ
بين الركامِ فأقصاني تَمَنُّعُه»(٦٦)

وقوله:

"طفلٌ تَراكمتْ الآلامُ في فمِهِ
وأُثخمتْ في صَريرِ القيدِ أَذْرُعُهُ
تَراكمَ الذعرُ في الخُوْذاتِ فانْحَسرتْ
عن الرؤوسِ لذُعرٍ حانَ مَصْرَعُهُ»(٦٧).

إن الناظر في الحقول الخمسة المتقدمة(مظاهر البيئة) يتوصل بسهولة إلى هوية المبدع التي تحمل أبعاد التشكّل الفني عنده. ولا عجب في ذلك فشاعرنا ابن جزيرة طالما وقف البحر عائقا أمام خطاه فيها، وطالما رافقه هدير الموج في رحلة أخيلته، ومن هنا استحال الضباب إلى عائق دون صحو اللحظات، وتحول هياج البحر إلى رمزية عن قسوة المحبوب وغضبه أحيانا. كما تحولت حركية الموج والمد على أطراف الجزيرة إلى إغراء بالحركة الدائمة. التي تفسر كثرة الصور الحركية على حساب نظيراتها، كما أن انسداد الأفق بالغيوم والرطوبة قد أضعف حضور الصور اللونية في قصائد الديوان، وعزز من دور الصور الحركية والصوتية انسجاما مع صخب الطبيعة البحرية. كخفق الرياح وخفق الأشرعة وهدير الموج. وقد عبّر الشاعر عن هذه المعاني في مقطوعة شعرية اسمها (أبها داخل الأسئلة) وفي أبها ذات الطبيعة الجميلة المغايرة نقل الشاعر لنا هموم المكان التي يحملها معه في ترحاله. إذ يقول:

«أنا يا أَبْها اشْتِعـــالٌ قادمٌ
مِنْ خلايا الموجِ مُحْمرُّ الضَّنى
مِنْ هِياجِ البحرِ في روحي دمٌ
أخضرُ النبضِ فقاعـــيُّ السَّنا
في شِفاهي موجـــةٌ عاشقةٌ
وعلـــى الشطآنِ بحري دَنْدَنا
كلما جِئْتُكِ يا أَبْهـــا الرُؤَى
أَنْبتَ الحُسنُ بِعينـــي أَعْيُنا
ونَمتْ فـي داخلي أَسْئِلـــةٌ
لمْ أَقْلها فـــي حَديثي عَلَنا»(٦٨)

فهو يحمل اشتعال الحرارة وهياج البحر والموج والشطآن. وفي أبها يصبح له عيون كثيرة تتلمس الجمال فهي (أبها الرؤى) لا الرؤية الواحدة، وهنا يدخل اللون في تفاصيل المشهد وهو اخضرار النبض. وبهذا المعنى يحمل الشاعر عشق أرضه في أعماقه راسما له مسافات الرؤية وألوان المكان وأصواته. وهذا ما نجده في قصيدته عن (بيش) ذات الطبيعة الصحراوية المغايرة التي يتجلى فيها سكونُ الليلِ وتلألُؤ القمر وما فيها من أودية وبعض الشجر الذي يمد الفيء. يقول:

«قد جئتُ يا بِيْشُ من بَحري ومن جُزُري لمْ تَركتُ على عَرَصاتها صِغري

تلك التي ذَابَ في أَفْيائِها تَعَبي
ولَمْلَمَتْ حرقةَ العُشَّاقِ فـي سَهَري
هذا الذي عـــادَ للوادي يُعاقِرَه
حُلـــمَ المساءِ وسِحْر الليلِ والقمر
وموجـــةً حرة الإيقاع يدفعها
شوق المســـافات للترحال والسفر»(٦٩)

(٦٦) المصدر السابق، ص: ٢٣
(٦٧) المصدر السابق، ص: ٢٤
(٦٨) المصدر السابق، ص: ٨٣
(٦٩) المصدر السابق: ٧٨

وحين يأتي الحديث عن الوطن كله على امتداد ربوع المملكة وتنوع أقاليمه تعود الرؤيا أوضح ونحس بإشراقة الألوان، ويصبح الأفق مفتوحا والرؤيا مطلقة. يقول:

«كزُرْقةِ البَحر كالأشجارِ كالمطرِ
كلَوعَة النَّغمِ المفتونِ في الوَتَرِ
كَنَشوةِ العِشقِ في أَحضانِ غَانيةٍ
تَحنو عليـــــه عَناقيدٌ من الثمرِ
فأنتَ يا مَوطني في داخلي وَهَجٌ
وفي سمائي شعاعٌ مُطْلَقُ البَصَرِ
وفي فؤادي انطلاقٌ يَزْدهـــــــي أَلَقا
وفـــي خيالي افْتِنَانٌ رائعُ الصِّوَر»(٧٠)

وكأنه يعدد في تشبيهاته كل الأقاليم البحرية والزراعية والبرية، وفي قصيدة أخرى عن العَلَم، تظهر الصورة اللونية الزرقاء ويصبح الأفق منطلقا لا تحده الغيوم ويمنع الضباب رؤية زرقة سمائه. يقول:

«مُزْدهٍ بالشِّموسِ له الأفقُ
انطلاقاً ومُعْطَياتُ الضياءِ
يَمْتَطي زُرْقَةَ السَّماءِ اعتزازاً
ويُباهـــــــي بالجُمْلةِ البَيْضاءِ»(٧١)

لكنه حين يعبر عن ذاتيته تعود البيئة المحلية ماثلةً في تفاصيل مشهده، يقول من قصيدة عنوانها (جفاف): «مواقعنا خلف كل البحار فلا الجو صحو ولا الريح طاب»(٧٢)

وعند تفسير هذا الملحظ الأسلوبي الذي ظهر بقوة في الديوان، نجد الظروف البيئية هي العنصر الفاعل في اختيار الشاعر لألفاظه وتعبيراته، فالبيئة بكل تشكّلاتها أملت على الشاعر معانيه التي يطرحها وألفاظه التي يختارها، وطبيعة الألوان التي يعتني فيها. فحين يكون الحديث عن أمكنة أخرى غير بيئته الأم يفاجئنا الشاعر من حيث لا يدري بالتركيز على صحو الأفق وزرقة السماء وانطلاق البصر. وحيث يكون الحديث عن الذات أو مسقط الرأس يستحضر الحقول الدلالية السابقة التي انطبعت في مخيلته. «ومن المعروف أن البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية هي التي تشكل وجدان الإنسان، فهي كل ما يحمل الفنان أو الشاعر من رصيد معرفي داخله، أو هي حزمة من المؤثرات العميقة التي تطبع الشخصية بطابع خاص وتوجهها في تصوراتها ونشاطاتها. ومن هنا فقد غالت بعض الآراء الفلسفية في هذا المجال حين ذهبت إلى اشتقاق قانون أسموه (الحتمية التاريخية) حيث يلغي هذا القانون الإبداع الفردي ويجعل الإنسان رهين ظروف حتمية تملي عليه ما يقول دون أن يكون له مزية فردية»(٧٣). يقول في أبيات غزلية:

«ليبحثَ عـــــن موعدٍ غائم
تَدثّر بالصَّحوِ في مُقْلتيكِ»(٧٤)

الحقل الدلالي الثاني: مظاهر من الماضي المشرق:

يُعدّ ماضي الفرد جزءاً من تراكمه الثقافي الذي يمثّل الأنموذج المثالي في ذهنه، فالإنسان غالبا ما يقيس كل المظاهر التي تتقلب عليه في حياته عليه، ويظل الحنين للماضي فاعلا في الذات جنبا إلى جنب مع التبرّم بالواقع والتطلع للمستقبل. والماضي يشكل في ذهن

(٧٠) المصدر السابق، ص: ١٦
(٧١) المصدر السابق، ص: ٢١
(٧٢) المصدر السابق، ص: ٧٢
(٧٣) فايز الذنيبات، صورة المنهج التاريخي في نقد الجمحي والجاحظ، بحث منشور في مجلة جامعة جازان، العدد: ٢، مجلد ١، رجب، ١٤٣٣، ٢٠١٢، ص:٨٤
(٧٤) إبراهيم مفتاح، رائحة التراب، ، ص: ٦٨

العاشق حلقةً ذهبيةً من سلسلة العمر؛ لذلك لا يفتأ عن تذكر تفاصيله بقصد أو دون قصد، وهو في النهاية أحد مستلزمات البيئة أو السياق الخارجي. والحديث عن الماضي واستحضار معانيه أخذ في ديوان شاعرنا عدة أنماط منها:

١ - الحنين إلى لطفولة وألفة الناس في الأفراح:

تُمثل الحياة الاجتماعية للمبدع حقلاً خصباً مليئاً بالمواقف الإنسانية والمشاعر التي لا يفتأ يتذكرها كل حين. والحنين إلى عالم الطفولة يحمل في طياته الخوف من الزمن وتقدم العمر ومحاولة الارتداد للخلف حتى لو كان الارتداد خيالياً فهو يوفر للمبدع شيئاً من السعادة الخادعة. ومن هنا فقد كثرت المعاني والألفاظ التي توحي لنا بهذه كقوله: « عندما تأتين تنمو في صحاري السنابل...

يصبح العمر على كفي حكايات طفولة،
أَسْتعيدُ الليلَ والفانوسَ ...
وجداتي اللواتي كن يَسْهرنَ على غَمْز الفَتِيلةْ...
واختفى الطار الذي تلهو به في الليل أيدي زعفران»[٧٥].

وقوله:

«سَاءَلتْني نخلةٌ عاشقةٌ
كنتُ يوماً في جَنَاها أَخْتبي
أَوَ مازلتَ كما كنتَ فتىً
في بقاياك شَقاواتُ صَبِي
وهَوى السُّمارِ في ليل الهوى
رقصةُ الدَّانِ وعشقُ الطَرَبِ
ولَكَمْ فتَّشتُ عن مملكتي
عُشَّتي بيتي عَرُوسِ القَصَبِ
عن جدارٍ يحتمي في ظِلِّه
جَدَّتي جَدّي وأُمي وأبي
عن رفاقي عندما كنَّا هنا
نَقطعُ الودَّ لأوهى سَبَبِ
ويُعيد الحبُّ فينا مُوْرداً
لِبَراءاتِ الصَّبا واللَعِبِ
ومَساءاتي وصُبحي والدُّمى
ورفاقي في زوايا اللَعِبِ
كنتُ طِفلاً ضحكتي ناصعةٌ
وخيالاتي كَموجِ الذَّهبِ
وأَعِيدي لي زماناً هارباً
فأنا جئْتُكِ أشكو تعبي»[٧٦]

ومن الملاحظ إلحاح الشاعر على استدعاء هذه المعاني والصور من الماضي حيث كانت من العوامل التي شكلت شاعريته ورسمت تفاصيل وجدانه، وأملت عليه اختياره للألفاظ والصور، كبساطة حياة الطفولة من جهة مادية وثرائها الحميمي. وجو الألفة العائلي الذي يشعر بالقرارة والسعادة. وفي هذا المجال يأتي الحديث المباشر عن (القِصار) التي عرّفها الشاعر بأنها من قرى النخيل في جزيرة فرسان وهي مصيف أهل الجزيرة ومكان مناسباتهم السعيدة في الماضي. وقد باتت تلك القرية مهجورةً وقف شاعرنا على أطلالها وكأنه يقف على أطلال الراحة. وفي مقطع آخر تصبح ذكريات الحياة القديمة هي هاجس السعادة الأكبر. فحينما تنشرح النفس وتستعيد طاقة الفرح تهب ذكريات الطفولة والجو الحميمي.

يقول:»

عندما تأتين تنمو في صحاري السنابل...
يصبح العمر على كفي حكايات طفولة»[٧٧].

(٧٥) المصدر السابق، ص: ٤٤-٤٥

(٧٦) المصدر السابق، ص: ٩١

(٧٧) المصدر السابق، ص: ٤٤-٤٥

فهـو حين يعود في مخيلته لرائحـة التراب الأم يحتفي بمظاهر الود والألفة والكرامة التي يسـتمدها من أهاليه يقول:

«لكنَّ رائحةَ الترابِ
وَشَمتْ ملامحَ وجهِهِ بالعُرسِ
والكفِّ المطرَّزِ بالخِضابْ» (٧٨)

لقـد كانـت البيئـة الاجتماعيـة والشـعبية هـي عزاء شاعرنا أمام قساوة البيئة الطبيعية وعنفوانها. لكن البيئة الاجتماعيـة بتفاصيلهـا الحميمية تلاشـت، واسـتُبدلت بحيـاة مدنية جافية، بينما بقيت البيئـة الطبيعية ماثلةً على حالها؛ مما ضاعفَ مسافة الاغتراب لديه. فهو أنّى توجّه يحمـل معه ظـلال البيئتين. يقول من قصيـدة له بعنوان: (من وحي الغوص والسفر):

«يا بحرُ جِئْناكَ نَشكو جرحَ غربتنا
حين اسْتبدَّ بنا رعدٌ وأمطارُ
وحين ألغيتَ بَعـدَ الصحوِ أُلْفَتَنا
وبينَ كَفّيـكَ أَرْواحٌ وأَعْمارُ»(٧٩)

٢- زينة المرأة ومظاهر الحياة الشعبية:

تُعـد زينـة المرأة أحـد ثوابت الوعي وقت نشـأته؛ لما لذلك من ارتباط بمواسـم الابتهاج واستعادة للجمال الفطـري الذي يعكس ثقافة المجتمع وهويته. فهو يحمل في طياته حنيناً عارماً للجمال الفطري لا الجمال المصنوع. يقول:

« يُكحّلُ فَجرُ الهدى مُقْلَتَيه
وللشمس في جفنه مِرْوَدُ»(٨٠)

ويقول:

«وَعـدُ العطاءِ فَأَعْطيناكَ أَعْيُنَنَا
دماً تَكحّلَ في الأجفانِ بالسَّهرِ»(٨١)

ويقول:

"يا أنت يا تواشيح الخضاب
عندما تأتينَ تنمو في صحاريِّ السنابلُ
....
عَشِقَ الخلخالَ والكحلَ الذي
كانتْ به تزهو على كل المرايا
عَشِقَ الكفَّ المُحنّى
وتواشيحَ الخِضاب"(٨٢)

ويقول:

«لا زالَ عُرسي في ثَغري حرائقُهُ
وبين جَنْبيَّ تَغْريدٌ وأَوتارُ»(٨٣).

لقد كانت البيئة الشـعبية إحدى العوامل الحاسمة في تشـكيل الرؤيا لدى الشـاعر، إذ تسربـت مظاهرها عبر التعبير اللغـوي، وأملت على الشـاعر اختياراته لصوره الشـعرية وألفاظه تعبيراً عن علاقـة حنين عارم للماضي (البيئة الثقافية القديمة) ورفض لآثار الواقع المعاش.

٣- الخيل:

ونحـن في زمـن الاعتماد على الآلـة في التنقل يظل إلحاح الوجـدان على اسـتحضار الخيـل ذا بعد رمـزي عميق؛ فهو إمـا حنين للأصالة، أو البطولة، أو حياة الأجداد، وإما تعبير عن السرعة التي انطبعت بها الحضارة الراهنة. وأما أحسـب

(٧٨) المصدر السابق، ص: ٥٤
(٧٩) المصدر السابق، ص: ٨٨
(٨٠) المصدر السابق، ص: ١٢
(٨١) المصدر السابق، ص: ١٨
(٨٢) المصدر السابق، ص: ٤٤
(٨٣) المصدر السابق، ص: ٨٦

قصائـد شـاعرنا إلا قابضـةً على هـذه الرمـوز جميعها. ذلك لتعالقها مع عدد من الحقول الدلالية كحقل الترحال والساعة والحنين للماضي، والخيل تحمل ثقلا من الدلالات الإيجابية، إلى جانب ارتباطها المباشر باسـم المكان الأم (فرسـان) التي هـي مثنى (فرس). وقد كثرت في قصائـد الديوان المفردات والمعـاني التي تدل عليها ومنها عنوان قصيدة هو: (سـباعية للصهيـل) مـع أن الصهيـل في الديـوان قد أخذ معنـى نداء الحب، وكذا الحال بالنسبة للحمحمة. فمن ذلك:

« ألا أيها الوطنُ المنتمي
لصافنةٍ في السُّرى تُولدُ
حَوافرُها فوقَ خدِّ الثرى
عناقٌ لفارسهِ يصعدُ»(٨٤)

ويقول:

«وعلى الصَافِناتِ كانتْ خطاهُ
كَمْحَمَاتٍ تشتاقُ طعمَ الفداءِ»(٨٥)

ويقول:

«عقاربُها تَمتطي العادياتِ
وكَمْحَمة الكَرّة المُذْهِلة»(٨٦)

ويقول:

«هذا حصاني لم يَعدْ لصهيله ركضُ الخيولْ
نامتْ حوافرُه الغلاظُ
وغاضَ في الرملِ المَسيرْ
وأنا على سرجي الذي حُلَّتْ عُراهُ
يَكاد يرفضني الركابْ
... وتَعامدَ الليلُ المُمِضُّ على رؤوس العادياتِ»(٨٧)

ويقول:

«لتُنبتْ وعدا شهيَ الصهيل
يُخبّئ في ركضه أحصنَهْ»(٨٨)

إن هذا الحقل الدلالي بموضوعاته المتعددة يدلنا على مقدار تعلّق الشاعر بالحياة القديمة رغبةً بالحب والألفة والأنس. وهو يفسر لنا سبب اختيار المفردات. كما يفسر لنا موقف الشـاعر من مظاهر الحيـاة الراهنة التي آثر أن يلتزم حيالها الصمت المريب لكننا نسـتطيع تقدير موقفه منها. وهذا سيظهر من خلال المظهر الثالث.

الحقل الدلالي الثالث: مظاهر التبرّم من الحياة المدنية:

لم يتحدث شـاعرنا عن الحيـاة المدنية الحديثة ولم يُعنَ بتفاصيلهـا؛ بـل لو كانـت ذات قيمة لديه للمسـنا ذلك من خـلال حقوله الدلالية أو مـن تعبيراته. فهو لم يذكر من موجودات الحياة المدنية غير السـاعة وبالغ في ذكرها كثـيرا. وفي قصيـدة لـه بعنوان (حالـة) يذكـر قصةً عن موّظف يعطي مراجعه وعوداً كاذبةً؛ كتعبير عن اختلال منظومـة المعايـير والقيم. غير أننا نسـتطيع تقدير موقف شـاعرنا منهـا من خلال عـدد من الحقـول الدلالية ألح الشاعر على تكرارها. وهي:

١-الترحل والخطا والطريق والاغتراب:

إن الـذات المبدعـة التي تنفصل إلى جزأين أحدهما يظل متجذراً في المكان الآخر يهيم بحثاً عن تحقيق الذات، وعـن الرغبـة في التخلـص من قيـود الواقـع، وفي بلوغ شيء من الطموح. فطالما اشتكى المبدعون من الاغتراب والغربة. لأن المسـافة النفسـية التي تفصلهم عن عالمهم المنشـود لا تقل عن المسـافة المكانية التي تحجب الرؤية. وشـاعرنا يُلحّ على اسـتعمال مفردات الخطا والطريق إلى حد أنها من ثوابت معجمه الشخصي. فمثلا يقول:

(٨٤) المصدر السابق، ص: ١٢
(٨٥) المصدر السابق، ص: ٢٠
(٨٦) المصدر السابق، ص: ٤١
(٨٧) المصدر السابق، ص: ٥٢-٥٣
(٨٨) المصدر السابق، ص: ٧٦

«ورحتُ أُطعم خَطوي للدروبِ فعا
ـفتني الدروبُ وخطوي تاهَ موضعُه»(٨٩)

ويقول:
«عفواً إذا جئتُكم يَجْتَرني قَلَقِي
فالعابرون طريقـــي أَنْهكوا طُرُقي
رَمَوا إليَّ خُطاهم وارْتَدوا مِزَقاً
مـــنْ التَلَفُّتِ والإغْضَاء بالحِدَقِ
أنّتْ مَفاصلُ دربـي مِنْ توجّعها
وسامَ خطوي لهاتٌ عَافَ مُنْطلقي
حتى كأنَّ مَساراتي التي انكسرتْ
سِيقانُها تَنْفضُ الأَفياءَ عن وَرقي»(٩٠)

ويقول:
«إلى الخَلْفِ عادتْ
ومَدَّتْ نحوه خطوتين.. قليلا قليلا»(٩١)

ويقول:
» تُفاتُنحا صـمتَها البُوصَلَةْ
وترنو إلـــى وِجْهةٍ مُسْدَلَةْ
لها نشوةُ الصحوِ بين الغيوم
وزَحْزَحةِ الـــــخطوةِ المُثْقلَةْ
يُعانقُها زهوُ رفــضِ الرياح
وزهوُ ابتداءِ خطا المَرحلَةْ»(٩٢)

ويقول:
«وإن هزني في سراي المسير
تعلق وقتي على الواحدة»(٩٣)

ويقول:
«وجِئتُ وخطوتي الفَرْحى
تُداعبُ خَصرَ أَوْهامي»(٩٤)

ويقول:
«يا صباحِ الشِّعرِ هلَّا مطرٌ
يُشعلُ الدربَ مَساراتٍ وَطِيدةْ»(٩٥)

ويقول:
«كلما حاولتُ أن أغرسَ كفي
في عيون الطُرُقاتْ
أثقلتني لثَغةُ الخطو"(٩٦)

ويقول:
«وكلُّ الخُطا ضَيَّعتها الطريقُ
فهلْ مرَّ يوماً ضياعي عليكِ»(٩٧)

ويقول:
»فهلْ أَمدُّ إلـــى الأَسفارِ أَشرعتي
وفي دمي لاغترابِ الروح أَسفارُ
يا بحرُ أَغْريتنا بالصحوِ فاندفعتْ
سفائني وطــوى الأبعادَ إبحارُ
يا بحرُ جِئناكَ نَشكوا جرحَ غربتَنا
حين استبدَّ بنا رعـدٌ وأمطارُ
قالت لنا عندمــا عُدْنا سواحلُنا
لا تأمنوا البحرَ إن الـــــبحرَ مَكَّارُ
البحرُ إنْ هَفْهَفَت يومــاً نسائمُه
فإنَّه بَعدَ حالِ الـصحوِ غَدّارُ»(٩٨)

(٨٩) المصدر السابق، ص: ٢٣
(٩٠) المصدر السابق، ص: ٣٠-٣١
(٩١) المصدر السابق، ص: ٣٨
(٩٢) المصدر السابق، ص: ٤١
(٩٣) المصدر السابق، ص: ٤٩
(٩٤) المصدر السابق، ص: ٥٨
(٩٥) المصدر السابق، ص: ٦٠
(٩٦) المصدر السابق، ص: ٦٤
(٩٧) المصدر السابق، ص: ٦٨
(٩٨) المصدر السابق، ص:٨٦

إن تفسير انتقاء الشاعر هذا الكم من المفردات المتعلقة في الترحل هو صدى واقع عاشه شاعرنا متنقلاً في عمله بين بيئات عديدة فرضتها عليه الظروف المعيشية. وهو في ظلال هذا لا يكف عن الهيام بالحياة القديمة التي تستوجب -في أغلبها- على الإنسان أن يظل يبرح بيئته التي يحبها. لذلك كانت تفاصيل السياق الخارجي لحياة الشاعر مفسرةً لاختياراته بكل وضوح. يُضاف إلى هذا أن الحياة المدنية الحديثة فرضت على الإنسان عزلةً وانكفاءً من جهة كما فرضت عليه تنقلا مستمراً، وهذا ما يجعل الإنسان تداخله أحاسيس الغربة والشعور بعدم الاستقرار النفسي. والمبدعون ينجحون في نقل هذا الشعور عبر الدفقات الشعورية.

٢-الساعة والوقت:

إن الساعة وإن كانت من متعلقات الحضارة الراهنة فهي تحمل دلالاتٍ عدةً منها عدم الرضا عن الزمن الحالي والتطلع بشغف نحو الماضي. ومنها إشارة على الحياة المدينة الحديثة التي تتحكم الساعات في تفاصيل الحضور والغياب فيها. كما ترمز إلى تضجر الإنسان من قيود الوقت ورغبته الرومانسية في حرية الذات على غرار الحياة القديمة. وقد كثرت في ديوان شاعرنا مفردات الساعة والوقت والثواني إلى حد جاذب للنظر فمثلا يقول:

«يحمرُّ صمتُ الثواني حين يَشْطِرني
فيها التداخلُ بين الصُّبحِ والغَسَقِ «[٩٩]

ويقول:

«عقاربُها تمتطي العادياتِ
وحَمْحَمةَ الكَرّةِ المُذْهلةْ»[١٠٠]

ويقول في قصيدة عنوانها: (ساعتي):

«لِفَاتِنتي ساعةٌ ساعتانْ
وفْيْ مِعْصمي ساعةٌ وَاحدةْ
لها عقربٌ في مَسارِ الزَّمانِ
وآخرُ يَنبو عــن القاعدةْ
وحيناً يُبَددُ ساعاتِهِ
وَيَمضغُ وقتاً بلا فائدةْ
وحيناً يُلَمْلِمُ فـي صَمتِه
ثوانيَ مِــنْ عُمْرها شاردةْ
وحيناً عقاربُها لا تــَدو
ـر وتَمكثُ في معصمي رَاكِدَةْ
تُحَيِّرني ساعتي إنْ صَحوتُ
تَراختْ وأَلْفيتُها جَامــدةْ
وإنْ هَزني في سُرايَ المَسيرُ
تُعلقُ وقتي علـى الواحدةْ»[١٠١]

ويقول:

«تُعانقُ فيها ثواني البَيَاضِ
وتُوقظُ في صمتِها الأَزْمنَةْ»[١٠٢]

ويقول:

«وسُوَيْعاتي التي عَبّأْتُها
بَمراراتِ الأسى والعتبِ»[١٠٣]

إن الدفقات الشعورية في هذا الحقل الدلالي تحمل أثراً سلبياً من التذمر والضجر، لذلك حفلت بهذا الاختيار (الساعة)، مما يعطينا إشارةً قويةً حول موقف الشاعر من الحياة المدينة التي باتت رهينة الساعة. كما تحمل إشارةً

(٩٩) المصدر السابق، ص: ٣١
(١٠٠) المصدر السابق، ص: ٤١
(١٠١) المصدر السابق، ص: ٤٩
(١٠٢) المصدر السابق، ص: ٧٦
(١٠٣) المصدر السابق، ص: ٩١

إلى تقدم عمر الإنسان ورفضه سرعة مضي الأيام ورغبته العارمة في الخلود إلى الماضي. إن مؤشر الزمن طاغٍ في قصائد الديوان ودال (الساعة) أحد متعلقاته يعود بنا إلى التجسيد المكاني الزماني للمنجز الأدبي. فكأن قصائد هذا الديوان أخذت على عاتقها تبني أدوات السرد أو المسرح. إذا يقف المكان والزمان ككتلتين ثابتتين مطلقتين فيهما ليس على سبيل البناء الدرامي بل على سبيل الأسلوب. فالتعبير من خلال مفردات المكان والزمان عن الأحاسيس يمثل بصمةً أسلوبيةً، وتفسير تشكّل هذه البصمة كامن في السياق الخارجي (البيئة والمرحلة الزمانية).

٣-السؤال والتساؤل غير المنطوق:

لعل إلحاح الشاعر على استحضار السؤال الخفي ينم عن عدم الرضا بواقع متغير لا يملك فيه الإنسان حق الاحتجاج والتساؤل، فتظل أسئلته خبيئةَ تجربته، ويظل البوح بها نوعا من المخاطرة. فالغموض الذي يكتنف الحياة، يحول المبدع -الذي يتأملها- إلى علامة استفهام كبيرة، إذ لا يجد ما يشبع فضوله من قناعات، فيظل السؤال واقفاً على شفتيه. ويتحول البحث عن الإجابات إلى ضرب من الاغتراب الذي يقطع عليه طريق الاستمرار. يقول:

«بَعْثرْ سؤالَكَ حولي كي أُجَمِّعَهُ
واضمُمْ جناحَ فمي صمتا لتَسمَعَهُ
لملمتُ في شفتي عذري لأقذفَهُ
بين الركام فأقصاني تَمَنُّعُهُ
حزني سؤال على وجهي يقاسمني
هما تخلّت عن الآهات أضلعُهُ»(١٠٤)

ويقول:

«فأرتدي وهم أشيائي وأسئلتي
وأرتدي مخرجا يفضي إلى نفق»(١٠٥)

(١٠٤) المصدر السابق، ص: ٢٣
(١٠٥) المصدر السابق، ص: ٣٠

ويقول:

«وتبحثُ في الأفقِ عن نجمةٍ
على وجهها تَنْضجُ الأسئِلةْ»(١٠٦)

ويقول:

«عاشق كان يخبي في حناياه هيامه
كان يخفي في سجاياه السؤال"(١٠٧)

ويقول:

«ويرفضُ بعضي فضولَ السُّـ
ـــؤالِ وبعضي يَنمُّ ببعضي إليكِ»(١٠٨)

ويقول:

«رَمتْ إليَّ سؤالاً فوقَ ساحلِها
يا مَنْ أَتى مِنْ بَعيدٍ يَقتفي أَثَري»(١٠٩)

ويقول:

«وَنَمتْ في داخلي أَسْئلـةٌ
لم أقلها فـي حديثي عَلَنا
فسؤالُ الـحبِّ نَجوى موعدٍ
تَلْتقـي الأعينُ فيه بَيْنَنا»(١١٠)

ويقول:

«وهَأَنا جِئتُ مفتوناً وأَسئلتـي
على شِفاه المدى بالبوح تحتارُ
وطفلتي والسؤالُ المُرُّ يَخْنِقها
هلّا ثنتكَ عـن الترحالِ أَعْذارُ»(١١١)

(١٠٦) المصدر السابق، ص: ٤٠-٤١
(١٠٧) المصدر السابق، ص: ٤٦
(١٠٨) المصدر السابق، ص: ٦٨
(١٠٩) المصدر السابق، ص: ٧٩
(١١٠) المصدر السابق، ص: ٨٣
(١١١) المصدر السابق، ص: ٨٧

إن السؤال يحمل دلالة عدم استطاعة الشاعر فهم الأمور التي تجري، وذلك لمغايرتها لمألوفاته، ويظل يحمل إحساسه بعدم الرضا وعدم الفهم لما يجري، لكن أسئلته تظل حبيسةً غير معلنة، ربما بسبب الخوف. والسؤال يحمل أيضا دال البحث عن الحقيقة حين يكون منطوقاً ويجهر صاحبه به، لكنه حين يظل حبيس شفاهه نستنتج أنه سؤال قد يثير سخط المسؤول أو عدم وجود من يستطيع الإجابة أو يدل على تسفيه وعي السائل، ومن هذا الاحتمالات -وهي سلبية في عموما- نخمن أن شاعرنا كان سؤاله محملاً بالرفض أي رفض الواقع بكل تغييراته والرغبة بالعيش في الزمن الماضي، وهذا السؤال لا يتجرأ إنسان أن يلقيه على مسؤول وينتظر منه إجابةً لذلك ظل السؤال حبيساً.

٤-الخوف:

ربما كان فقدان الأمان في الحياة المدنية هو سبب التعبير عن الأسئلة المخنوقة واستبداد مشاعر الخوف من المجهول، والخوف كإحساس متشعب المصادر، لكن ارتباطه بالزمن والساعة والأسئلة جعلنا نقدر أنه خوف على الحياة القديمة التي ظل يحملها في داخله بينما يرى آثارها تُمحى أمام عينيه، بل ربما تطور الخوف على خوف على عمره الذي تتسابق الدقائق على فنائه. وخوف على معاشه. يقول مثلا:

«تَراكمَ الذعرُ في الخَوْذاتِ فانْحسرتْ
عن الرؤوسِ لذُعرٍ حانَ مَصْرَعُهُ
طفلٌ تراكمتِ الآلامُ في فمِهِ
وأُتخمتْ في صَريرِ القَيدِ أَذْرُعُهُ
ما مَسّهُ مِنْ لُغوبِ الوقتِ بعضُ أذىً
ولا اخْتَبَا في زوايا الخوفِ مَطْلَعُهُ»[١١٢].

ويقول: «نَبتَ الخوفُ على وجهِ الطريق»[١١٣]
ويقول: «ذُعرَ العِفْريتُ
غارتْ مُقلتاه»[١١٤]

ويقول:
يَركضُ (العَصَّابُ) خلفي غضباً
واضْطرابُ الخوفِ يَمحو رُكبي»[١١٥]

إن الناظر في الحقول الدلالية المتقدمة يستطيع بلا مواربة أن يفك شفرة هذا الشاعر، وأن يفسر أسلوبياً سبب انتقائه للمفردات والصور، وأن يستخرج مشاعره العامة من وراء كل حقل دلالي كثرت مفرداته في الديوان، إنه الإنسان ابن البيئة التي أحبها والذي يخاف عليها مثلما يخاف على حياته، ولا يمكن أن يكون متكلفاً في ذلك لثقل حضورها العام في تعبيراته. ومن هنا فإن الأخذ بأداة الحقول الدلالية يستطيع أن يأخذ بيد القارئ ليمر على الكتل الأسلوبية العامة في ديوان ما. وإن استطاع القارئ الإلمام بسياق المبدع فإنه حتماً سيجد تفسيراً لحضور هذه الكتل.

المطلب الثالث: مصادر الصورة الفنية في الديوان:

للصورة الفنية طرف خفي يُسمى مصدر الصورة أو المجال الذي استوحى منه المبدع صوره، وهو إحدى أدوات النفاذ على عالم المبدع الداخلي لأنه يفشي أسراره التي لم يصرح بها. ومصدر الصورة من شأنه أن يرسم لنا المحيط البيئي والثقافي لعالم المبدع. وهو هوية تعريفة لزمان المبدع ومكانه إلى جانب ميولاته واهتماماته. ومصدر الصورة لا يُعنى بتتبع الحقل الدلالي للمعنى

(١١٢) المصدر السابق، ص: ٢٤
(١١٣) المصدر السابق، ص: ٤٥
(١١٤) المصدر السابق، ص: ٤٦
(١١٥) المصدر السابق، ص: ٩٣

بـل هـو معني بالمجـال الـذي ينتمي إليـه المشـبه به. لأن عالم المشـبه به يرسـم لنا تفاصيل حياة المبدع ومشاهداته، وهمومه الذاتية ومعايشته لهواجسه. فالأسلوب هو لسان حال صاحبه: وهذه الرؤية المعروفة للأسلوب تطابق بين الأسـلوب وصاحبه. ومن أنصارها المتشددين (ميدلتون مـري) إذ يقـول: «الأسـلوب خصيصـة مـن خصائـص اللغـة تنقل بدقة عواطف وأفكار خاصـة بالمؤلف»(١١٦). ويُذكـر في هـذا الصـدد: دراسـة يوسـف اليوسـف، في كتابه:(مقـالات في الشـعر الجاهلي) فقـد انطلق في قراءته لمعلقات الشعر الجاهلي من ثنائية «الصورة والأسلوب»، وانتهـى إلى " نقـض ما درج عليه كثير مـن النقاد، من أن الصورة إقحامٌ خارجي على الشعور، يمكن أن يظل قائماً داخله ومستقلاً عنه معاً، أو يمكن أن يختفي بتواجده فيه، حتى وإن ذاب داخل أليافه وخلاياه"(١١٧) .

وعند تتبع أغلب الصور الفنية في الديوان تبيّن لنا أن أكثر مصادر الصـورة تكراراً تعود في أصلها إلى مجالات محدودة هي على النحو الآتي:

١-الحب والعناق ومتعلقاتها:

يسـتوحي شـاعرنا كثيراً من صوره الفنية من مصدر الحـب والعنـاق والغـزل ومتعلقاتـه، وهـذا مؤشر على الحضـور المهـم لهـذا الجانـب عنـده، فمصـدر الصورة يندمـج مـع المعنى العـام الذي يريـد المبدع إيصالـه بناءً عـلى الميولات النفسـية البحتـة والهواجس الشـخصية. وشاعرنا ذو ميولات رومانسـية مفعمة بالحب والعناق اصطبغت بها دفقاته الشعورية. فهو يقول:

«فأنتَ يا موطني ماضٍ يُعَانِقُهُ
زهوُ البُطولاتِ والإشراقُ والعَبَقُ
يغازلُ الفجرُ فـي عينيكَ أغنيةً
ويزدهي في سماك الليلُ والشفقُ
واضممْ جناحَك في دفء الحنان ضحىً
وحين يهطلُ فيكَ الطلُّ والغَسَقُ»(١١٨)

ويقول:

«يقبّلُ في وَجْنَتَيك الضحى
ويَحْضُنُهُ في الذرى سَاعدُ» (١١٩)

ويقول:

«كنشوة العشق في أحضان غانية
تحنو عليـه عناقيد من الثمر
كقبلة فـي ضنى طفل تذوبها
أمٌّ لتَرشفَ منـه وَخْزةَ الضَررِ» (١٢٠)

ويقول:

« أَيْنَما رفَّ عـانَقْتهُ قلوبٌ
وافتدى خفقَه زكـيُّ الدماءِ»(١٢١)
«تَمنحُ الليلَ نشوةً حينَ تَسْري
تَغْزلُ الفجرَ في خيوطِ المَساءِ»(١٢٢)

ويقول:

«رشّت بقبلتها أنفاسَ جَبهتِهِ
وزغردتْ في مآقيها مدامعُهُ»(١٢٣)

(١١٦) Wetherill. P m 1974 the literary text. An examination of critical methodology. Oxford. P. 133

(١١٧) يوسـف اليوسف: مقالات في الشعر الجاهلي: منشورات وزارة الثقافـة والإرشـاد القومـي: دمشـق: ١٩٧٥م: ص١٩٥-١٩٦.

(١١٨) المصدر السابق : ص: ٧
(١١٩) المصدر السابق : ص: ١٢
(١٢٠) المصدر السابق، ص: ١٦
(١٢١) المصدر السابق، ص: ٢١
(١٢٢) المصدر السابق، ص:٢٢
(١٢٣) المصدر السابق، ص: ٢٤

ويقول:

«يُعانقها زهوُ رفضِ الرياحِ
وزهوُ ابتداءِ خطــا المرحلة»(١٢٤)

ويقول:

«وجئت وخطوتي الفرحى
تداعب خصر أوهامي»(١٢٥)

ويقول:

«أُعانقُ حلميْ الذي لا يجيءُ
ووهميْ الذي يَحتفيْ بالسرابْ»(١٢٦)

ويقول:

«ها هنا كنتُ أنا كنتُ هنا
قبلَ عامين أضمُّ الوَطَنَا
هذه كفِّي فمُدّي لـــيْ يداً
واحْضُنيني كلَّما البُعدُ دنا»(١٢٧)

ويقول:

«وبكور البئر والدلو الذي
كان يشتاق ثغور القِرب»(١٢٨)

ويقول:

« ويُطْعِمُه قُبْلةً للوداعِ
لتُنبتَ في أرضه الاخضرار «(١٢٩)

ومن الملاحظة على هذه الصور التي تجسّد العوامل الفاعلة في التجربة الإبداعية وتمنحها الطاقة العاطفية اللازمة للاستمرار- أن مصدر الصورة اقتصر على الصورة الحركية البطيئة واختفت في هذا الجو شتى الصور اللونية والسمعية والشمية وغيرها. في إصرار ورغبة في التوّحد مع الآخر والالتحام المادي معه. في تعبير عن حالة فقدان الأمان والعزلة. ومن هنا نابت المعادلات الموضوعية عن رغبات الشاعر فالرياح تعانق والضحى يقبّل. فالفجر يغازل، والرياح تشتهي، والقُبلة تغدو قوتاً ضرورياً للبقاء، والخطوة تداعب خصر الأوهام، فحالة الحب تتمثلها الطبيعة. والحديث عن المرأة والحب في الديوان فيه ملاحظات عديدة منها أن صورة المرأة الحسية اختفت تماما فلا جمال ولا عيون ولا قوام تقف عندها عناية الشاعر. وإنما كان تركيز الشاعر في حديثه عن المرأة على علاقة التوحّد والالتحام (الصورة الحركية) وعن عذابات الشوق والعوائق التي تحول دون الوصال. وتفسير سبب هذا الاختيار اللاواعي لمصدر الصورة هو الميول العاطفي للشاعر وارتباطه الحميمي بالأرض كارتباطه بالأم أو الحبيبة، والحاجة إلى استعادة الدفء والحنان. كما أن انتماء الصور للفضاء الحركي البطيء يؤكد ما ذهبنا إليه في سيمياء العنوان وهو: أن البيئة المتحركة أغرت بتداعي الصور الحركية.

٢- التعب والإعياء والنوم والشيخوخة:

إن استيحاء الصور من عالم الإعياء والتعب يدلنا على معايشة المبدع لهذه المعاني في تجربته الطويلة في الترحال والغياب عن بيئته مصدر الراحة والأمان. كما أن فيه إشارة إلى تقدم المبدع في العمر ومعايشته لتغيرات الشيخوخة. لذلك نجد الشاعر حين عاد لقرية المواسم

(١٢٤) المصدر السابق، ص: ٤١-٤٢
(١٢٥) المصدر السابق، ص: ٥٨
(١٢٦) المصدر السابق، ص: ٧٣
(١٢٧) المصدر السابق، ص: ٨٣
(١٢٨) المصدر السابق، ص: ٩٢
(١٢٩) المصدر السابق، ص: ٩٦

والأفراح (القِصار) أعاد هذا المعنى ثلاث مرات:» جئت لا أحمل إلا تعبي» «وجئت لا أحمل إلا نصبي». فأن ينتمي المشبه به لهذا المجال في تكرار لافت يقود إلى هم المعايشة لهذا المجال. يقول:

«أنّتْ مفاصلُ دربي من توجّعها
وسامَ خطوي لهاثٌ عافَ منطلقي
تورّمتْ لغتي حتى اشتملتُ بها
واصْفرَّ لونُ مدادي في سما أُفقي»(١٣٠)

ويقول:

«ترهل فيها جفاف الرحيل
وشاب على راحتيها الغيابْ
إذا جِئتُها من ثقوبِ المكانِ
تثاءَبَ في وجهها ألفُ بابْ»(١٣١)

ويقول:

«عندما جئتُكِ حُلْماً ضائعاً
وتجاعيدَ زمانٍ مُجْدبِ»(١٣٢)

ويقول:

«على كاهِلَيْهِ تَئنُّ السُنون
وفي وجهه للمآسي اغبرارْ»(١٣٣)

إن نظرةً بسيطةً إلى مصدر الصورة هذا يدولنا على ذاتية المبدع ومتغيرات حياته التي يعيشها، فالمتاعب والهرم يتسللان من خلال أحاسيس الخوف والزمن والرغبة في العودة للماضي والقلق من المستقبل والتضجر من الواقع. وهذه عموما فطرة بشرية تعمل في صميم الذات، لكن المبدعين يستطيعون نقل هذه الأحاسيس وتحويلها إلى لغة فطرية.

٣- الطبيعة والبيئة:

لقد تقدم الحديث عن البيئة ولا ينبغي تكرار الحديث عنها، لكن البيئة هنا يُنظر إليها كمصدر للصورة الفنية، فحين تكون الطبيعية الخضراء المعشبة والمورقة ذات الأفياء حاضرةً في ذهن الشاعر كمشبه به وليست الطبيعة الحقيقة للمبدع متسمةً بهذه الصفات يدلنا على تطلعات وأحلام المبدع ورغباته في التغيير، فالأدب قد يحمل سيرة المبدع الحياتية كما يحمل تطلعاته. و»إن الخصائص الأسلوبية في الخطاب ليست صيغاً تاليةً يؤتى بها للتزيين والتحسين، وإنما هي جوهرية، لا تتحقق المادة الإنشائية إلا بها. فالأسلوب، أو ما يسميه بـ (اللغة الشعرية) ليس من قبيل المعاني الثانوية، التي تَطرأ على المعاني الأُوَل، ولا من قبيل الأفكار، التي تهبط على الألفاظ كما تهبط الروح إلى الجسد(١٣٤)». بل هما هي عنصر لا ينفصل عن المعنى إن لم تكن المعنى نفسه.

٤-اللباس ومتعلقاته:

حين يُصر الشاعر على جعل فعل الارتداء متعلقا في كل شيء حوله نخمن أن هذا المعنى يمثل هاجساً محفزا لخيال الشاعر بسبب معايشته لواقعه الذي يُعنى فيه بهذا المعنى. وفي هذا تسلل لعالم المبدع الذي ربما شديد الحرص على متعلقات الرداء واللباس. لذلك يطالعنا مصدر الصورة هذا في عشرات الأمثلة قوله مثلا:

(١٣٠) المصدر السابق، ص: ٣٠
(١٣١) المصدر السابق، ص: ٧٢
(١٣٢) المصدر السابق، ص: ٩٠
(١٣٣) المصدر السابق، ص: ٩٨
(١٣٤) لطفي عبدالبديع: التركيب اللغوي للأدب، بحث في فلسفة اللغة والأستطيقا، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ١٩٩٧ - ١٤١٧.، ص:٨٩.

«**فأرتدي وهم أشيائي وأسئلتي**
وأرتدي مخرجا يفضي إلى نفق»(١٣٥)

وقوله:
«**أوصدتْ في شُرفة الوقت ثوانيها الأخيرة**
وارتدتْ سَغَبَ الهجير"(١٣٦)

وقوله:
«**ربما الأفق الذي عاف الدجى**
يرتدي صحو عباراتٍ وليدة»(١٣٧)

وقوله:
«**ليبحث عن موعد غائم**
تدثر بالصحو في مقلتيك»(١٣٨)

وقوله:
«**وارتدى من حبه أشرعةً**
نسجتْ بطءَ الثواني سفنا»(١٣٩)

وقد يشير هذا الحقل الدلالي إلى طبيعة المبدع على مستوى الشخصي والبيئي، لما للباس من تجسيد للثقافة المجتمعية، ولكن اللباس هنا يرتد إلى عالم الصورة الحركية البطيئة حينا والمنكفئة حينا. في غياب لمظاهر اللون أيضا، على الرغم من تعلّق اللباس باللون أساسا.

ومن الملاحظ على مصادر الصورة -كما تقدم- أنها تميل في أغلبها إلى عالم الحركة والصوت بينما تقل بدرجة كبيرة في انتمائها إلى عالم اللون أو الصورة البصرية. وقد تقدم تعليل ذلك في الحديث عن البيئة التي طبعت وجدان الشاعر بالصور الحركية الناتجة عن حركية الحياة البحرية، فالأفق المكاني هو موج متحرك وأفق الفضاء يكاد يكون محجوبا بسبب الغيوم، وأفق ما بعد البحر صحراء لا تكف رمالها عن الحركة. والسفن والأشرعة مظاهر حركية أضف إلى ذلك محدودية الألوان التي تمنحها هذه الطبيعة. فقد كانت الصور اللونية -على قلتها- ذاهبة نحو السواد أو الاحمرار المسود، كما هو الحال بالنسبة للشفق والخضاب والكحل والليل. أو تصف الشعاع والضوء والشمس واللهب. وقد كانت هذه العناصر من ضمن الحقول الدلالية، لكن آثرت الدراسةُ أن تكون في هذا الموضع، وذلك كما جاء في قوله:

«**يَحْمَرُّ صمتُ الثواني حين يَشْطرُني**
فيها التداخلُ بين الصبحِ والغَسَقِ
هنا شَربتُ صباحي وابتدأتُ ضُحىً
وساوَمَتني انْتظاراً حُمرةُ الشَفَقِ»(١٤٠)

ويقول:
يغازلُ الفجرُ في عينيكَ أغنيةً
ويزدهي في سماك الليلُ والشفقُ»(١٤١)

ويقول:
«**رُبْما الأفقُ الذي عافَ الدُّجى**
يَرتدي صحوَ عباراتٍ وَلِيدةْ
يتنامى فـــــي حناياها الضُحى
قُبُلاً حُضرا وأيامـــاً سعيدةْ»(١٤٢)

(١٣٥) إبراهيم مفتاح، رائحة التراب،ص: ٣٠
(١٣٦) المصدر السابق، ص: ٣٥
(١٣٧) المصدر السابق، ص: ٦٠
(١٣٨) المصدر السابق، ص: ٦٨
(١٣٩) المصدر السابق، ص: ٨٣
(١٤٠) المصدر السابق، ص: ٣١
(١٤١) المصدر السابق : ص: ٧
(١٤٢) المصدر السابق، ص:٦١

وفي اعتماد الشاعر على الأفعال التي توحي دلالتها بالحركة البطيئة أثر واضح للبيئة المتحركة. ومن أمثلة ذلك قوله في قصيدة عن الوطن:

ما مَسَّكَ الضرُّ يوماً منذُ أنْ هَبطتْ
فيكَ الرسالاتُ أو أَسرى بكَ الأَرقُ
دعني أقبّلُ ظِلاً فيكَ أَنبتني
وفي تُرابكَ في الخدين أَلْتَصقُ
واضْمُمْ جناحيَ في دفءِ الحنانِ ضحىً
وحينَ يَهطلُ فيكَ الطلُّ والغَسَقُ(١٤٣)

فإننا لو قمنا بحصر الأفعال الواردة في المقطوعة، لوجدناها على النحو الآتي: مسّ، هبط،أسرى، أقبّل،أنبتت،ألتصق، اضمم، يهطل. وكلها أفعال مادية تدل على الحركة البطيئة. التي توائم ما ذهبنا إليه سابقا من التعبير عن الحب والضم والالتحام من جهة وعن التركيز على بصرية المشهد كالليل والنهار وأطرافهما(النور والظلام): ظل،أسرى، الأرق،ضحى،الغسق.

ومن قصيدة أخرى بعنوان (تقاطعات) يقول:

«يَحْمَرُّ صمتُ الثواني حين يَشْطُرني
فيها التداخلُ بين الصبحِ والغَسَقِ
تورّمتْ لُغتي حين اشتملتُ بها
واصفرَّ لونُ مدادي في سما أُفِقي
هنا شربتُ صباحي وابتدأتُ ضحىً
وساومتني انتظاراً حُمْرةُ الشَفَقِ(١٤٤)

والناظر في الأبيات يجد الأفعال توحي بالحركة البطيئة، كما يجد حضوراً لألوان الأفق وتقلباته. على أن ثمة مصادر أخرى للصورة بعضها ورد مرةً واحدةً وبعضها الآخر تكرر في حدود يسيرة ولا يشكل ظاهرةً جاذبةً للنظر، كما هو الحال في عالم الطفولة والأمومة؛ وكذا الحال بالنسبة لعالم العمران والبناء والأبواب والجدران.

إن مصدر الصورة الفنية هو إطلالة على عالم المبدع الداخلي واهتماماته، إن العالم الداخلي للمبدع الذي يعايشه بصورة شخصية يحمل هموم الذات ورغباتها وميولاتها وشكاتها التي يشكو، وهو إلى حد بعيد محصور في حقول قليلة تتلخص في العلاقات الحميمية وفي اللباس والعمران والطبيعة المخضرة كنواح إيجابية تمد النفس بطاقة التفاؤل والشعور بالامتلاء، كما تتلخص في التعب والإعياء كجانب سلبي يعيشه الإنسان في لحظات الإحباط واليأس. إن غنى مصادر الصورة وتنوعها يرفع درجة الشعرية في الأعمال الأدبية، ويدل بلا موارية على تجارب المبدع وتطلعاته من حيث تنوعها ونزوعها إلى المزيد. وهذا يقترب بدوره من نظرية (بيفون) التي تنص على أن:» المعاني وحدها هي المجسمة لجوهر الأسلوب، فما الأسلوب سوى ما نضفي على أفكارنا من نسق وحركة»(١٤٥).

(١٤٣) المصدر السابق، ص: ٨-٩
(١٤٤) المصدر السابق، ص: ٣٠-٣١
(١٤٥) المسدي، عبدالسلام. الأسلوب والأسلوبية، دار الكتاب الجديدة، ط٥، ٢٠٠٦م.: ص٦١.

خاتمة:

فيما تقدم مررنا على خطوط محددة من الديوان تبدّت لنا بعض الملامح الأسلوبية التي حاولنا تفسيرها تفسيرا سياقيا متعلقا بالبيئة والشاعر معا. وقد توقفنا عند بعض من الملاحظات الأسلوبية، ولم تسعفنا مساحة الدراسة في الوقوف عند بعضها الآخر. فالأسلوبية معنية بتفسير سبب الاختيار وسبب العدول أيضا، فاختيار الصورة الفنية ضمن نمط حركي وصوتي فقط لا بد أن يكون له مبرر نفسي، والمبرر النفسي نفسه يجيب عن عدم اختيار الصورة ضمن نطاق بصري أو شمي. إن التركيز على نمط معين بشكل لافت في جميع سياقات النصوص ليدل على حضور ذلك النمط بشكل دائم في فكر المبدع ووجدانه إن لم يكن أحد العوامل التي شكلت وجدانه. ومن هنا يكون السياق السِّيري وماضي المبدع عونا للأسلوبية في تعليل الظواهر الفنية. وقد انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

- غياب مظاهر الحياة المدنية عن الحقول الدلالية والصور الفنية لقصائد الديوان سوى قصيدة (ممنوع الدخول) التي ترثي اختلال القيم.
- غياب صورة الحيوان- وخُص في ذلك الطيور رغم تعلقها في البيئة البحرية.
- عدم حضور الصورة اللونية بشكل وافر مع حضور السواد والبياض والاحمرار المسود وهذا الأمر غيّب حضور الورد عدا ذكر (السوسنة) مرة واحدة كتعبير عن الليل والنهار والشفق. وردت مرة واحدة (زرقة البحر)، وتفسير هذا يعود إلى فقر الطبيعة وتاثيرها في المنتج الأدبي.
- التركيز على الصورة السمعية (صهيل الخيل) والرعد وخفق الرياح وجميعها صوتية تستدعي الحركة.
- التركيز في محتوى الصورة على الصور الحركية كالضم والعناق والخطو والموج والتثاؤب.
- التركيز على عدم وضوح الأفق عدم الصحو.
- تراسل الحواس أو تنازع الحواس في إدراك الصفة نتيجة غياب واضح لبعض المدركات الحسية في القصائد، كأنها تنوب عنه. وسبب غياب بعض المدركات البصرية هو الطبيعة فلا نجوم تظهر في الليل بسبب الغيوم والرطوبة. ولا زرقة للسماء للسبب نفسه. ولا وضوح في المدى والأفق كذلك ولا أشجار كذلك.
- التخلي عن التناص عدا بعض التناص القرآني القليل كقوله: ما مسّه من لغوب. وليس هذا عيبا بل هو نمط أسلوبي تميز به أسلوب الكاتب ويمكن حصر التناصات الأدبية في ثلاث مقاطع فقط هي: (ونود تقبيل السيوف) (وأقفرت من أهلها الدار) (الصيف ضيعت اللبن)
- حجم القصائد وعدد أبياتها أو مقاطعها يكاد يكون متقاربا إلى حد كبير.
- الرمز السياسي الذي يخرج بالقصيدة إلى السردية حيث تصبح عزفا مغردا خارج سرب القصائد الأخرى.
- الاتكاء على عنصر المفارقة بأنواعها بشكل لافت. كمفارقة النص كقصيدة (شهرزاد تتحدث نهارا) أو مفارقة الجملة.

قائمة المراجع

- إبراهيم مفتاح، رائحة التراب، ديوان شعر، منشورات: نادي جازان الأدبي،ط١، ١٤١٦هـ.
- إبراهيم مفتاح ، الشعر الشعبي الفرساني ومناسباته، الدار العربية للفنون – ناشرون، نادي جازان الأدبي، ط١، ١٤٣٤هـ.
- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة ط ٤، ١٩٩٣.
- بسام قطوس، سيمياء العنوان، منشورات وزراة الثقافة، عمان- الأردن، ط١، ٢٠٠٢.
- بيير غيرو، الأسلوبية، ترجمة: منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة، حلب، ط٢، ١٩٩٤
- تمّام حسّان،: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣م.
- جان بيلمان، التحليل النفسي والأدب، ترجمة: حسن المودن، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٧.
- جميل حمداوي، السيموطيقا والعنونة، عالم الفكر، الكويت، مجلد:٢٥، العدد:٣، ١٩٩٧.
- راشد الحسيني، البنى الأسلوبية في النص الشعري، دار الحكمة-لندن، ط١، ٢٠٠٤م.
- رجاء عيد، البحث الأسلوبي، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٩٣.
- رفعت الفرنواني، من الحقول الدلالية فى العربية: الزمن فى المعلقات السبع، مطبعة العمرانية للأوفست، ط١، ١٩٩١.
- سعد مصلوح، في النص الأدبي: دراسات أسلوبية إحصائية، عالم الكتب-القاهرة ط٣، ١٤٢٢هـ.
- شفيع السيد ، الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٨٦.
- عبدالسلام، المسدي، الأسلوب والأسلوبية، دار الكتاب الجديدة، ط٥، ٢٠٠٦م.
- فايز الذنيبات، صورة المنهج التاريخي في نقد الجمحي والجاحظ، بحث منشور في مجلة جامعة جازان، العدد: ٢، مجلد ١، رجب، ١٤٣٣، ٢٠١٢.
- فردينـاد دي سوسير،علم اللغة العام، ترجمة: يونيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك المطلبي، بيت الموصل، العراق، ١٩٨٨.
- مارسيل ماريني، النقد التحليلي النفسي، من مرجع عام بعنوان: مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، تأليف مجموعة من الكتاب، ترجمة: رضوان ظاظا، عالم المعرفة، الكويت، عدد: ٢٢١.
- محمد سليمان، ظواهر أسلوبية في شعر ممدوح عدوان، دار اليازوري –الأردن، ط١، ٢٠٠٧.
- محمد العبيدي، أثر البيئة الاجتماعية والموروث الحضاري في الأسلوب الفني –بلاد النهرين أنموذجا- بحث منشور مجلة الأقلام دار الشؤون الثقافية، وزارة الثقافة، العدد ٤ ، ٢٠٠٢.
- محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد:١٩، العدد (١+٢) ٢٠٠٣م.
- منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، مركز الإنماء الحضاري-سوريا، ط١، ١٩٩٦م
- مهدي ممتحن، الأدب الجاهلي بين البيئتين الطبيعية والاجتماعية، بحث منشور في مجلة: التراث الأدبي، السنة الأولى، العدد:٣، ١٣٨٨هـ.
- لطفي عبدالبديع: التركيب اللغوي للأدب، بحث في فلسفة اللغة والأستطيقا، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة ، ١٩٩٧ - ١٤١٧.
- يوسف اليوسف: مقالات في الشعر الجاهلي: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي: دمشق: ١٩٧٥م

- Wetherill. P m 1974 the literary text. An examination of critical methodology. Oxford. P. 133

دلالة الفحوى على تحريم تولي الأنثى الإمامة العظمى

د. مريم راشد صالح التميمي
أستاذ مشارك في الفقه وأصوله - قسم الدراسات الإسلامية
كلية الآداب-جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

المستخلص

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله وبعد..

تعد المرأة وحقوقها من المسائل المهمة التي تثار في الأمة، من باب المساواة بالرجل، والحق أنها لا تساويه. ويطرح البحث الإمامة العظمى وهل يصح إسنادها للأنثى طرحاً شرعياً تأصيلياً متمركزاً في دلالة الفحوى فقط من خلال ذكر أدلة من القرآن والسنة تدل بالفحوى على منع إسناد الولاية العظمى للأنثى وتم اختيار الفحوى لأنها من الدلالات التي يتفق على معناها جميع العقلاء، ويعرفها كل من يعرف اللغة.

وقسمت الأدلة إلى أدلة من القرآن وأخرى من السنة، وبينت وجه الدلالة فيها المرتبطة بالفحوى وقياس الأولى.

وخلصت الدراسة إلى أنه:

- إذا كانت القوامة، وإمامة الصلاة، وولاية عقد النكاح، والتفرد بالشهادة في الأموال لا تصح من المرأة وهي أمور جزئية فمن باب أولى ألا يصح منها ما هو أكبر من ذلك (الإمامة العظمى).
- أن المرأة ضعيفة لا تبين حجتها في الخصومات، والولاية العظمى تحتاج إلى قوة، ولا تسند إلى الرجل إذا كان ضعيفاً، فكيف يصح إسنادها إلى المرأة التي هي في الأصل ضعيفة.

فالحمد لله على شرع حكيم رحيم بالمرأة حيث أبعدها عما لا يناسبها.

الكلمات المفتاحية: دلالة الفحوى - الإمامة العظمى - ولاية المرأة

Abstract

Women and their rights are one of the important issues raised and discussed among the people of the nation, in terms of equality with men, and the fact is that women are not equal to men. And the research deals with the issue of great imamate, and is it possible in terms of legitimacy to assign the great imamate to women, through mentioning the evidences from Quran and Sunnah that prevent and prohibit assigning the great imamate to the females, and that this judgment (rule) is based on a number of evidences, and not only one evidence. And the Figurative Import (Al-Fahwa) is chosen because it is one of the signs and indications that most of the wise and sensible people agree upon, and it is known by all those who know the language.

The evidences were divided into evidences from Quran and others from Sunnah.

The study concluded that:

- If the legal guardianship, prayer imamate, guardianship in marriage contracts, exclusive testimony in money are not given to the women, although they are partial issues, then are not fit to practice bigger roles such as the (great imamate).
- The woman is weak, and in most cases, does not have the ability to go through rivalries, and the great imamate requires strength, and is not assigned to the man if he is weak, so how it is possible to assign it to the woman which is weak by nature.

Key Word: The Figurative Import Sign (Delalat Al-Fahwa) - Great Imamate - Legal guardianship of women

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيرًا.

أما بعد:

فإن الله عز وجل خلق الرجال والنساء وجعلهم يشتركون في تعمير الأرض بتكاملهما وقيام كل واحد منهما

بما أوجب الله عزّ وجلّ عليه من مسؤوليات، فجعل المرأة تتحمل مسؤولية الحمل والولادة؛ بما أمدَّها من تكوين جسمي ونفسي، وهذه المسؤولية حكر عليها، يستحيل أن يتحملها الرجل؛ لأن الله لم يجعل تكوينه مهيئاً لذلك.

وجعل الرجل يتحمل مسؤولية حماية المرأة، والقيام على شؤونها؛ بما أمدّه من تكوين جسمي ونفسي، يجعله يقوم بها موازياً ومكمِّلاً في ذلك المرأة، فجعل عليه القوامة، وقيادة الأسرة وولايتها.

إلا أن هذا التناسق والتوازن الذي خلق الله عليه الرجل والمرأة بدأ بعض الناس يخرجون عنه عندما جعلوا المرأة تقوم بما يقوم به الرجل، فأصبحت تدور بين مسؤوليتها الأساسية، ومسؤولية مشاركة الرجل فيما أوجب الله عليه دونها؛ لشعارات براقة منها: حقوق المرأة، والمشاركة المجتمعية للمرأة.

ولم يتوقف الأمر عند ذلك بل بدأت المطالبات تنادي باتساع دائرة مشاركة المرأة للرجل في واجباته، إلى أن وصل الأمر إلى المطالبة أن تكون قاضية، وتتولى المناصب الكبرى في الدولة، بل تتولى الإمامة العظمى، وكأنّ هذه المطالبات تريد أن تنحي الرجل عن مسؤولياته التي تناسب رجولته، وتجعل المرأة في تعب ومشقة، فالمرأة تحمل، وتلد، وتتحمل تربية الأولاد، والسهر عليهم، وتعمل، وتنفق مع الرجل، وتتحمل مسؤوليات أعمال كبرى وشاقة، كل ذلك باسم حقوق المرأة، والحقيقة إهلاك المرأة، وتضييع الأسرة، يدرك ذلك كل العقلاء والحكماء.

وبالنظر فيما أراده الله عزّ وجل للرجل والمرأة، وماحكم به يمكن القول: بأنّ الله جعل المسؤوليات الكبيرة والشاقة كالجهاد والولاية على الرجل، ولم يجعلها على النساء رحمة بهن، ولأن عليها مسؤولية لا يستطيع الرجل القيام بها، بل يستحيل عليه أن يقوم بها أو يشارك المرأة فيها، وهي الحمل والولادة.

وبالتأمل في نصوص القرآن والسنة يلاحظ أنها دلت دلالة قاطعة بطريق الفحوى، وغيرها على أن المرأة لا تتولى الإمامة العظمى.

وسيبين هذا البحث بعون من الله وتوفيق الأدلة التي دلّت الفحوى فيها على أن الولاية العظمى لا تسند للأنثى.

أسئلة الدراسة:

البحث يطرح دلالة الفحوى من خلال الأدلة التي ذكرها الفقهاء والباحثون في منع الأنثى من الولاية العظمى، ويجيب على الأسئلة الآتية:

١- ما هي الآيات التي تدل بالفحوى على منع الأنثى من الولاية العظمى؟

٢- ما هي الأحاديث التي تدل بالفحوى على منع الأنثى من الولاية العظمى؟

٣- ما وجه الاستدلال الذي به تتضح الفحوى وتستبين؟ وكيف تتم الإجابة على بعض الاعتراضات التي تم افتراضها والتي قد توجه إلى تلك الأدلة؟

حدود الدراسة:

تتناول الدراسة الأدلة التي ذكرها الفقهاء في ولاية المرأة، الدالة على منعها بالفحوى.

فلا يدخل في الدراسة الأدلة التي ذكروها التي تمنع من ولاية المرأة الولاية العظمى لا بطريق الفحوى.

أهداف الدراسة:

١- الربط بين دلالات الألفاظ ومنها الفحوى وبين ما ذكره الفقهاء من أدلة في المسائل الفقهية التفصيلية ومنها ولاية المرأة.

٢- تقديم دراسة أصولية دلالية في ولاية المرأة العامة تكمِّل ما هو موجود من أبحاث تناولت ولاية المرأة من الجانب الفقهي التفصيلي المقارن.

٣- جمع الأدلة التي تمنع الأنثى من الولاية العظمى بطريق الفحوى ببحث مستقل.

٤- الدراسة ترد على من يشكك في دلالات النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية التي دلت على أن الولاية العظمى لا تسند إلى الأنثى.

أهمية البحث:

يظنُّ كثير من النّاس أنّ المرأة في الإسلام لا تسند لها الولاية العامّة لدليل وحيد هو قوله صلى الله عليه وسلم: (لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة)[١] وهذا خطأ فإنه توجد نصوص كثيرة من القرآن والسنة دلّت بطريق الأولى على أنّ الولاية العظمى لا تسند إلى الأنثى.

والدراسة تناولت الاستدلال بالفحوى أو مفهوم الموافقة؛ لأن الاحتجاج به، ووجوب العمل به محل إجماع بين العلماء من حيث الجملة، ولم يخالف فيه سوى داوود الظاهري، وابن حزم[٢]. قال ابن رشد: «لا ينبغي للظاهرية أن تنازع فيه لأنه من باب السمع، والذي يرد ذلك يرد نوعاً من خطاب العرب»[٣]، وحكم ابن تيمية على خلافهم بأنه مكابرة[٤].

الدراسات السابقة:

قُدمت دراسات وأبحاث في ولاية المرأة تناولت الولايات الخاصة والعامة من تلك الأبحاث:

- ولاية المرأة في الفقه الإسلامي (رسالة ماجستير)، للباحث: حافظ محمد أنور.
- ولاية المرأة (رسالة ماجستير)، للباحث: فؤاد عبد الكريم.
- ولايات المرأة في الفقه الإسلامي، للدكتور: أحمد عبد العزيز الحمدان.

وقُدمت أبحاث في ولاية المرأة العامة منها:

- حق المرأة في الولاية العامة في ضوء الشريعة الإسلامية (رسالة ماجستير)، للباحث: جودة طه المظلوم.
- حكم تولي المرأة ولاية المسلمين العامة، للمؤلف: علي بن عبد الرحمن بن علي دبيس.
- حكم تولي المرأة الإمامة العظمى أو أن تكون وزيرة، للباحث: أمين الحاج محمد أحمد.
- تنبيه الخاصة والعامة في حكم تولي المرأة الولاية العامة، لحامد بن عبد الله العلي.
- لا يجوز رياسة المرأة في الإسلام، فضل الرحمن بن محمد.
- مسألة رياسة المرأة، حافظ صلاح الدين يوسف.

وهذه الدراسات تناولت ولاية المرأة العامة بدراسة فقهية، وتناولت أدلة المانعين لها، وأدلة من يرى أحقية المرأة في الولاية العامة والردود والمناقشات بين الفريقين.

وهذا البحث يطرح الأدلة التي تمنع من ولاية المرأة، وليس كل الأدلة التي ذكرت في تلك الدراسات وإنما

(١) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الفتن/ باب الفتنة التي تموج كموج البحر ح(٤٤٢٥)، وفي كتاب المغازي/ باب كتاب النبي r إلى كسرى وقيصر (٤/ ١٠٦٣) ح(٤١٦٣).
(٢) ينظر ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، (١٤٠٣هـ-١٩٨٣م)، (٧/ ٥٦)، الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، (٢/ ٢١٠)، الفتوحي، شرح الكوكب المنير، (١٤١٣هـ-١٩٩٣م)، تحقيق: محمد الزحيلي نزيه حماد (٣/ ٤٨٣).
(٣) بداية المجتهد، تحقيق: عبد الحليم محمد عبد الحليم (١/ ٤).
(٤) مجموع الفتاوى (٢١/ ٢٠٧)، آل تيمية، المسودة/ ص٣٤٦.

نوع خاص من الأدلة، وهو الأدلة التي دلت بالفحوى على منع الأنثى من الولاية العظمى.

فالدراسة جاءت في دلالة الفحوى في مسألة ولاية المرأة العامة، وحسب علمي أنه لم يسبق أن طُرِحت دراسة ركزت على دلالة الفحوى في الاستدلال المانع من تولية الأنثى.

وقد تم الاستفادة من الأبحاث السابقة في أخذ بعض الأدلة التي عُرضت فيها، مع المخالفة في طريقة الاستدلال، حيث إن الاستدلال في هذا البحث تغلب عليه الصبغة الأصولية؛ حيث إنه تناول الاستدلال بفحوى النص فقط على منع المرأة من الولاية العظمى، وبذلك يخرج عن الدراسة الأدلة التي تمنع من ولاية المرأة الولاية العظمى لا بطريق الفحوى.

منهج البحث وإجراءاته:

يقوم البحث على المنهج التحليلي الوصفي متبعة فيه الإجراءات التالية:-

١- جمع الأدلة التي ذكرها الفقهاء قديماً وحديثاً التي ترشد إلى أنّ المرأة لا تسند لها الولاية العظمى.

٢- النظّر في تلك الأدلة واختيار الأدلة التي كان الاستدلال فيها على عدم ولاية المرأة بطريق الفحوى وقياس الأولى؛ لأنها هي موضع الدراسة.

٣- تصنيف الأدلة إلى أدلة من القرآن الكريم وأدلة من السنة المطهرة.

٤- توضيح دلالة الفحوى في وجه الاستدلال؛ حيث لم تكن جلية بارزة فيما هو موجود من دراسات وأبحاث في ولاية المرأة؛ لكون تلك الدراسات ركّزت على التفصيل الفقهي، وعرض الأقوال، ومناقشتها، والردود عليها.

٥- إيراد ما يمكن من اعتراضات على الاستدلال، مستخدمة في ذلك عبارة: فإن قيل.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة.

١- المقدمة: وفيها أهمية الموضوع والدراسات السابقة ومنهج البحث وخطته.

٢- المبحث الأول (تمهيدي): تعريف الفحوى والولاية العظمى، وفيه مطلبان:

أ) المطلب الأول: تعريف الفحوى

ب) المطلب الثاني: تعريف الولاية العظمى.

٣- المبحث الثاني: دلالة فحوى القرآن والسنة على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى، وفيه مطلبان:

أ) المطلب الأول: دلالة فحوى الآيات على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى.

ب) المطلب الثاني: دلالة فحوى الأحاديث النبوية على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى.

٤- الخاتمة وفيها نتائج البحث والدراسة.

والحمد لله ربّ العالمين

المبحث الأول

تعريف الفحوى والإمامة العظمى

المطلب الأول: تعريف الفحوى

الفحوى لغة: «من الفعل فحا، وإفحاء القدر: إبزارها وتوابلها كالفلفل والكمون ومنه البصل»[٥].

«والفحفحة: الكلام، ورجل فحفاح: كثير الكلام»[٦] وفحوى القول: معناه[٧] وهذا المعنى واضح الظهور كظهور رائحة الكمون والتوابل في الطعام.

(٥) ابن منظور، لسان العرب، (١٤١٤هـ)، (فحا) (٢/ ٥٤٠).

(٦) ابن سيده المرسي، المحكم والمحيط الأعظم، (١٤٢١هـ-٢٠٠٠م)، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، (٢/ ٥٤٢).

(٧) ينظر محمد الأزهري، تهذيب اللغة، (٢٠٠١م)، (٥/ ١٦٩)، الجوهري، الصحاح، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، (٦/ ٢٤٥٣).

الفحوى اصطلاحاً: ما علم علة للحكم المنصوص علية لغة لا اجتهاداً ولا استنباطاً[٨]، فهي: ما عقل معناه من ظاهر لفظه[٩] أو ما دل عليه اللفظ من جهة التنبيه[١٠] أي «التنبيه بالمنطوق به على حكم المسكوت عنه»[١١] أو هي دلالة اللفظ لحكم المنطوق به على المسكوت عنه بمجرد فهم اللغة[١٢]، أو «دلالة اللفظ على الحكم في شيء يوجد فيه معنى يفهمه كل من يعرف اللغة»[١٣].

ويلاحظ على هذه التعريفات: أنها وإن اختلفت في الصياغة إلا أنها جعلت الفحوى معنى يفهم من اللفظ، يفهمه كل من يعرف اللغة، ويلحق به المسكوت عنه في الحكم المنطوق به.

التعريف المختار: بالنظر في التعريفات السابقة يمكن القول بأن تعريف الفحوى بأنها: دلالة اللفظ بحكم المنطوق به على المسكوت عنه بمجرد فهم اللغة هو أنسب التعريفات؛ حيث إن جميع الأدلة لم تذكر فيها الولاية العظمى، فهي مسكوت عنها، لكنها أخذت حكم المنطوق به بمجرد فهم لغة النص.

(٨) ينظر الشاشي، أصول الشاشي، (١/ ١٠٤)، السرخسي، أصول السرخسي، (١٤١٤هـ-١٩٩٣م)، (١/ ٢٤١)، علاء الدين البخاري: كشف الأسرار (١/ ٧٣).

(٩) ينظر الشيرازي، التبصرة في أصول الفقه (١/ ٢٠٥)، أبو يعلى، العدة في أصول الفقه، (١٤١٠هـ)، تحقيق: أحمد بن علي المباركي، (١/ ١٥٢).

(١٠) ينظر الشيرازي، اللمع في أصول الفقه، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، (١/ ٤٤)، الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، (١٤٢١هـ)، تحقيق: أبو عبدالرحمن عادل الغرازي، (١/ ٢٣٣).

(١١) الحسن العكبري، رسالة في أصول الفقه، (١٤١٣هـ-١٩٩٢م)، تحقيق: موفق بن عبدالله بن عبدالقادر ، (١/ ٩٥-٩٦).

(١٢) ينظر ابن أمير الحاج، التقرير والتحبير، (١٤٠٣هـ)، (١/ ١٠٩)، فتحي الدريني، المناهج الأصولية، (١٤٣٤هـ-٢٠١٣م)، ص٣١٢، مصطفى الخن، أثر الاختلاف في القواعد في اختلاف الفقهاء، (١٤٣٠هـ)، (١/ ١٣٢).

(١٣) التفتازاني، شرح التلويح على التوضيح، (١/ ٢٥٢).

مسمياتها: تسمى دلالة الفحوى بـ:

١- مفهوم الموافقة حيث إنه «فُهِمَ غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده»[١٤] وكان موافقًا له.

٢- قياس الأَوْلى وهو أن يكون الفرع أَوْلى بالحكم من الأصل[١٥]، كتحريم ضرب الوالدين، أو سبهما على تحريم قول أف لهما.

٣- القياس الجليّ، وهو «ما كان معناه في الفرع زائداً على معنى الأصل»[١٦]، أو «ما عُلِم من غير معاناة وفكر»[١٧].

ووجه تسمية دلالة الفحوى بقياس الأولى، والقياس الجلي: أن كلا منهما فيه عملية إلحاق المسألة المسكوت عنها بالمسألة المنطوق بها بطريق الأولى، غير أن العلة في دلالة الفحوى تثبت بواسطة اللغة.

قال الإمام الشافعي: "أقوى القياس أن يحرم الله في كتابه، أو يحرم رسول الله القليل من الشيء فيعلم أن قليله إذا حرم كان كثيره فعل قليله في التحريم أو أكثر بفضل الكثرة على القلة"[١٨].

وذكر -رحمه الله- أنه: «قد يمتنع بعض أهل العلم من أن يسمي هذا قياساً ويقول هذا معنى ما أحل الله وحرم لأنه داخل في جملته فهو بعينه ولا قياس على غيره»[١٩].

(١٤) الغزالي، المستصفى، (١٤١٣هـ-١٩٩٣م)، تحقيق: محمد عبدالشافي، (١/ ٢٦٤).

(١٥) ينظر الشيرازي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، (١٤٢٠هـ)، (٤/ ١٨٦)، ينظر حسن العطار، حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع، (٢/ ٢٦٦).

(١٦) أبو يعلى، العدة في أصول الفقه، (١٤١٠هـ-١٩٩٠م)، تحقيق: أحمد بن علي المباركي، (٢/ ٤٨٢)، الماوردي، الحاوي الكبير، (١٦/ ١٤٥).

(١٧) الزركشي، البحر المحيط، (١٤١٤هـ)، (٧/ ٤٨).

(١٨) الرسالة، (١٣٨٥هـ)، تحقيق: أحمد شاكر، (١/ ٥١٢).

(١٩) المصدر السابق (١/ ٥١٥).

أقسام فحوى الخطاب: تنقسم دلالة الفحوى إلى:

١- الدلالة بالأدنى على الأعلى، مثاله قول الله عز وجل: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ {الإسراء:٢٣} فالآية تدل بمنطوقها وعبارتها على تحريم التأفف والتضجر في وجه الوالدين، وتدل بطريق الأولى على تحريم الضرب وهو غير مذكور في منطوق الآية إلا أنه أولى بالتحريم ويعرف ذلك كل من يعرف اللغة.

٢- الدلالة بالأعلى على الأدنى، كقول الله تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِۦٓ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لَّا يُؤَدِّهِۦٓ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا ۗ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُواْ لَيْسَ عَلَيْنَا فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ {آل عمران:٧٥} فالمسكوت عنه في الآية «الدرهم والدينار أولى في تأديتهم له من القنطار الذي دل المنطوق على أنهم يؤدونه»[٢٠].

٣- دلالة المساواة (لحن الخطاب)، وهو ما كان مساوياً له فيه، كقول الله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلْيَتَٰمَىٰ ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِى بُطُونِهِمْ نَارًا ۖ وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا﴾ {النساء:١٠}، فالآية دلت بعبارتها على تحريم أكل مال اليتيم، ودلت بالفحوى على تحريم الإحراق[٢١]، والأكل والإحراق كل منهما فيه إتلاف لمال اليتيم، فليس أحدهما أولى من الآخر.

(٢٠) خليفة بابكر الحسن، مناهج الأصوليين في طرق دلالات الألفاظ، (١٩٨٩م)، ص١٣٦.
(٢١) ينظر عبد العزيز البخاري، كشف الأسرار (١/ ١٨٥).

المطلب الثاني: تعريف الإمامة العظمى

الإمامة في اللغة: اسم من الفعل أَمَّ، «أَمَّه يَؤُمُّه أَما: إذا قصده»[٢٢].

وأَمَّ القوم: تقدمهم، والإمام: كل من ائتم به قوم سواء كانوا على حق أو على باطل[٢٣]، وأُمّ الشيء أصله ومنه الأُم: الوالدة[٢٤].

وفي الاصطلاح: الإمامة إذا أطلقت فإن معناها عند الفقهاء ينصرف إلى الرئاسة العليا للبلد، ولا تنصرف إلى إمامة الصلاة إلا بتقييدها بالصلاة، أو بالإمامة الصغرى حتى أن كثيراً منهم منع إطلاق الإمامة على غير الرئاسة العليا للبلد[٢٥].

وقد عرّفها بعض العلماء بأنها: خلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا[٢٦] أو هي «استحقاق تصرف عام على الأنام»[٢٧] فهي: «رياسة عامة لحفظ مصالح الناس دينا ودنيا وزجرهم عما يضرهم»[٢٨].

والعظمى: من الفعل عظم فهي عظيمة وعظمى، عظيمة في تحملها، عظيمة في مسؤولياتها، عظيمة في تبعاتها. وكان الصحابة رضي الله عنهم يهابون

(٢٢) ابن منظور، لسان العرب (أَمَّ) (١٢/ ٢٢).
(٢٣) ينظر المصدر السابق (أَمَّ) (١٢/ ٢٢-٢٥).
(٢٤) ينظر الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، (أمّ) (٥/ ١٨٦٣).
(٢٥) ينظر د. صبحي الصالح، النظم الإسلامية، (١٣٨٨هـ)، ص٢٩١، وعلي علي منصور، نظم الحكم والإدارة في الشريعة الإسلامية، (١٣٨٤هـ)، ص٢١٦.
(٢٦) ينظر الماوردي، الأحكام السلطانية/ ص ٥، ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (١٤٢١هـ)، ص١٩١، أحمد الرملي، حاشية الشيخ الرملي على أسنى المطالب، (٤/ ١٠٨)، شمس الدين الأصفهاني، مطالع الأنظار في شرح طوالع الأنوار، (١٤٣٢هـ)، ص٤٦٧.
(٢٧) محمد الحصكفي، الدر المختار وشرح تنوير الأبصار، (١٣٨٦هـ-١٩٦٦م)، (١/ ٥٤٨).
(٢٨) الطحطاوي، حاشيته على الدر المختار، (١٣٩٥هـ)، (١/ ٢٣٨)، القلقشندي، مآثر الأناقة في معالم الخلافة، (١٩٨٥م)، (١/ ٨).

ويهربون من أن تسند إليهم؛ لإدراكهم أن تحملها ليس سهلاً.

وتسمى الإمامة العظمى: بالخلافة، وإمارة المؤمنين، والسلطنة، والرئاسة، والقائم بأمور المسلمين يسمى: خليفة، وأمير المؤمنين، والإمام، والسلطان، والملك، والرئيس.

مما تقدم يتضح أن الإمامة نوعان:-

١- الإمامة العظمى أو الكبرى، أو المطلقة وهي رئاسة البلد العليا.

٢- الإمامة الصغرى، وهي إمامة الصلاة.

المبحث الثاني
دلالة فحوى القرآن والسنة
على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى

المطلب الأول: دلالة فحوى الآيات على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى

لم يرد آية تدل بعبارتها على عدم تولية المرأة الولاية العامة، وإنما جاءت آيات دلت بفحواها على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى منها ما يأتي:

الدليل الأول: قوله تعالى: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡۚ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٞ لِّلۡغَيۡبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ فَإِنۡ أَطَعۡنَكُمۡ فَلَا تَبۡغُواْ عَلَيۡهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيّٗا كَبِيرٗا﴾ {النساء:٣٤}.

وجه الاستدلال: الآية تدل بعبارتها على أنّ «الرجال يقومون على النساء بالنفقة عليهن، والذب عنهن»[٢٩]، والقيام «بالمصالح والتدبير والتأديب»[٣٠]، وجاءت القوامة بصيغة المبالغة (قوَّامون)؛ للدلالة على «أصالتهم في هذا الأمر»[٣١] فهو رئيسها وكبيرها والحاكم عليها[٣٢]، فللرجل الولاية على زوجته، وليس للمرأة ولاية على زوجها. وإذا لم تصح ولاية المرأة على زوجها في بيتها فكيف تصح ولايتها على الأمة!؟ فدلت الآية بطريق الفحوى على: أنه إذا لم يكن للمرأة ولاية على زوجها في بيتها فمن باب أولى ألا تكون لها ولاية على الناس، وتولي شؤون الدولة.

فإن قيل:

١- الآية نصّت على أن القوامة لا تكون للمرأة، ولكنها لم تنص على أن الولاية العظمى خاصة بالرجل.

يجاب عن ذلك: بأن في الدلالة على الأدنى دلالة على ما هو أعلى منه، وهذا معروف؛ فإنه إذا كان تكليف القوامة جعله الله على الرجل ولم يجعله على المرأة، فمن باب أولى أن يكون تكليف الإمامة العظمى الذي هو أشد من القوامة على الرجل وليس على المرأة.

٢- إن المرأة اليوم أصبحت تقوم بأعباء القوامة، وتشارك الرجل فيها، فكذلك الإمامة العظمى، فإن المرأة إذا كانت قادرة عليها فما المانع من أن تتولاها.

يجاب عن ذلك: بأن وجود نساء يقمن بأعباء القوامة بسبب تفريط الرجال فيها لا يعني ذلك أن تتحمل المرأة الولاية العظمى التي هي تكليف شاق، وأمانة عظيمة.

(٢٩) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (١٣٨٤هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، (٥/ ١٦٨).

(٣٠) البغوي، معالم التنزيل، (١٤٠٩هـ-١٩٨٩م)، (١/ ٤٢٢).

(٣١) الشوكاني، فتح القدير (١٤١٤هـ)، (٢/ ١٣٥).

(٣٢) ينظر ابن كثير، تفسير القرآن الكريم، (١٤٠٨هـ)، (١/ ٤٩٢).

الدليل الثاني: قوله تعالى: ﴿أَوَمَن يُنَشَّؤُاْ فِي ٱلْحِلْيَةِ وَهُوَ فِي ٱلْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾ {الزخرف:١٨}.

وجه الاستدلال: الآية تدل بعبارتها على صفة جعلها الله في الأنثى، وهي أنها إن خاصمت فلا عبارة لها، ولا تبين حجتها[٣٣] فهي ضعيفة، فإذا كانت ضعيفة الحجة في الخصومات التي تحدث بين الأفراد فمن باب أولى أن تكون أكثر ضعفاً في توليها رئاسة الدولة التي تكون فيها خصومات دولية ومنازعات إقليمية، فإنها تحتاج إلى قوة في المنطق، وذكاء ودهاء لا سيما عند حصول الخلاف الدولي أو نشوب الحروب، والمرأة ليست كالرجل فهي ضعيفة.

وقد أخذ العلماء من كون المرأة لا تبين حجتها في الخصومات بمنع المرأة من القضاء حيث ذهب جمهورهم إلى ذلك[٣٤].

الدليل الثالث: قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَٱكْتُبُوهُ ۚ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌۢ بِٱلْعَدْلِ ۚ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُ ۚ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ وَلْيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْـًٔا ۚ فَإِن كَانَ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ ۚ وَٱسْتَشْهِدُواْ شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ۖ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَٱمْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ ۚ وَلَا يَأْبَ ٱلشُّهَدَآءُ إِذَا مَا دُعُواْ ۚ وَلَا تَسْـَٔمُوٓاْ أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ أَقْسَطُ عِندَ ٱللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَٰدَةِ وَأَدْنَىٰٓ أَلَّا تَرْتَابُوٓاْ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا ۗ وَأَشْهِدُوٓاْ إِذَا تَبَايَعْتُمْ ۚ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ ۚ وَإِن تَفْعَلُواْ فَإِنَّهُۥ فُسُوقٌۢ بِكُمْ ۗ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ﴾ {البقرة:٢٨٢}.

وجه الاستدلال: دلّت الآية بعبارتها ومنطوقها الصريح على أن المرأة معرضة للنسيان أكثر من الرجل ولو كانت أذكى منه، وقد يكون السبب في ذلك ما يعتري المرأة من الأمور الخاصة بالنساء: كالحمل، والولادة، والحيض، وغلبة العاطفة عليها. فإذا كانت الأنثى أقل من الذكر في الشهادة في عدم قبول شهادتها منفردة في المال فمن باب أولى أن تكون أقل منه مما هو أكبر من الشهادة وهو الإمامة العظمى.

وإذا كانت شهادتها منفردة، في الأموال لا تقبل، فإنه من باب أولى ألا تتولى الولاية العامة.

فإنه ليس من المعقول والمنطق أن يتقدم عليها الرجل في الشهادة في الأموال فتقبل شهادته منفرداً ولا تقبل شهادتها منفردة ثم تطلب المساواة به في أمر أكبر من الشهادة وهو الولاية العامة.

فإن قيل: إن الولاية العامة سيكون فيها مع المرأة أعوان ومستشارون، فلن تكون منفردة، وإذا كان الله عز وجل حكم بقبول شهادتها في المال بوجود امرأة أخرى معها فلماذا لا تصح ولايتها؛ لأنها لن تكون منفردة بالولاية.

يجاب عن ذلك: بأن التعدد في الولاية العامة غير متصور كما هو في الشهادة، فالشهادة تقبل التعدد، بينما

(٣٣) ينظر الطبري، جامع البيان، تحقيق: محمود محمد شاكر، (٢١/ ٥٧٩).

(٣٤) ينظر ابن فرحون، تبصرة الحكام (١/ ١٨)، الحطاب، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، (٦/ ٨٧-٨٨)، الدسوقي، حاشية الدسوقي، (٤/ ١١٥)، الهيثمي، تحفة المحتاج، (١٣٧٥هـ)، (١٠/ ١٠٦)، الغزالي، الوجيز في فقه مذهب الإمام الشافعي، (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، (٢/ ١٤٣)، النووي، المجموع، (٢٠/ ١٢٧)، ابن قدامة، الكافي، (١٣٩٩هـ)، تحقيق: زهير شاويش، المكتب الإسلامي، (٤/ ٤٣٣)، ابن مفلح، كتاب الفروع، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، (٦/ ٤٢١)، الموصلي، الاختيار، (١٣٧٦هـ)، (٢/ ٨٤).

الولاية العظمى لا تقبلها. فإنه من المعروف أن لكل بلد حاكم، ولا يصح عقلاً أن يكون للبلد الواحد حاكمان، والحاكم وإن كان معه أعوان ومستشارون ووزراء إلا أنه في النهاية هو من يمضي الأمور، بخلاف الشهادة فإن إمضاءها يكون بالمرأتين معاً.

الدليل الرابع: قوله تعالى: ﴿وَأَنكِحُوا۟ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ ۚ إِن يَكُونُوا۟ فُقَرَآءَ يُغْنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾ {النور:٣٢}.

وجه الاستدلال: أن الله تعالى قال (وأنكحوا) بالهمزة، وهو خطاب للأولياء؛ إذ لو كان للأزواج لقال (وانكحوا) بدون همزة، وفي ذلك دلالة على أن النكاح يكون بالولي، وأن المرأة لا تنكح نفسها بغير ولي[٣٥]؛ إذ لو جاز للمرأة أن تتولى ولاية إنكاح نفسها لخوطبت به مباشرة كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَـٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ۚ وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةٌۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ ۚ وَعَلَى ٱلْوَارِثِ مِثْلُ ذَٰلِكَ ۗ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا ۗ وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُوٓا۟ أَوْلَـٰدَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّآ ءَاتَيْتُم بِٱلْمَعْرُوفِ ۗ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ {البقرة:٢٣٣}، وتدل الآية بالفحوى على أنه إذا لم يكن للأنثى ولاية على نفسها في النكاح فمن باب أولى ألا تكون لها ولاية على غيرها، فكيف إذا كانت الولاية هي الإمامة العظمى!

الدليل الخامس: قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ إِذَا تَرَٰضَوْا۟ بَيْنَهُم بِٱلْمَعْرُوفِ ۗ ذَٰلِكَ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ مِنكُمْ يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ ۗ ذَٰلِكُمْ أَزْكَىٰ لَكُمْ وَأَطْهَرُ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ {البقرة:٢٣٢}.

(٣٥) ينظر القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (١٢/ ٢٣٩)، ابن العربي، أحكام القرآن، (١٣٨٧هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، (٣/ ٣٦٤)، ابن حزم، المحلي، (١٤٠٨هـ-١٩٨٨م)، تحقيق: عبدالغفار سليمان البنداري، (٩/ ٢٦).

وجه الاستدلال: نهى الله عز وجل أولياء المرأة أن يعضلوها إذا أرادت النكاح، وهذا يدل دلالة قاطعة على أن ولاية النكاح للرجال؛ لأنه لو لم تكن الولاية لهم لما ساغ نهيهم عن العضل، وما كان لعضلهم معنى ولا فائدة، ولو كان الأمر إلى النساء في عقد النكاح لما نهى الله الأولياء عن العضل، لأن من كان أمره إليه لا يقال: إن غيره منعه منه، يؤيد ذلك سبب نزول الآية، فإنها نزلت في معقل بن يسار حين امتنع من تزويج أخته التي طلقها زوجها، وبعد انتهاء العدة أراد أن ينكحها، فمنعها معقل، فنزلت الآية، فزوجها معقل. فلو كان الأمر إليها لم تحتج إلى أخيها[٣٦].

قال ابن حجر: «وهي أصرح دليل على اعتبار الولي وإلا لما كان لعضله معنى، ولأنها لو كان لها أن تُزوج نفسها لم تحتج إلى أخيها»[٣٧]، والآية تدل بفحواها على أنه إذا لم يكن للأنثى ولاية على نفسها في النكاح فمن باب أولى ألا يكون لها ولاية فيما هو أكبر من ذلك وهو رئاسة الدولة.

الدليل السادس: قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا۟ ٱلْعِدَّةَ ۖ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ رَبَّكُمْ ۖ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِنۢ بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَـٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ ۚ وَتِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُۥ ۚ لَا تَدْرِى لَعَلَّ ٱللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَٰلِكَ أَمْرًا﴾ {الطلاق:١}

وجه الاستدلال: تدل الآية على منع المرأة من الولاية العظمى من ثلاثة أوجه:

(٣٦) ينظر ابن العربي، أحكام القرآن (١/ ٢٠١)، القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (٣/ ١٥٨-١٥٩)، ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (١/ ٢٦٧)، الإمام الشافعي، الأم، تصحيح: محمد زهري النجار، (٥/ ١٢)، ابن رشد، بداية المجتهد (٢/ ١٠)، البهوتي، كشاف القناع، (١٣٩٤هـ)، (٥/ ٥٠).

(٣٧) فتح الباري، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، رقم كتبه وأبوابه: محمد فؤاد عبدالباقي، راجعه: قصي الخطيب، (٩/ ٩٤).

الوجه الأول: أن الله عز وجل أسند الطلاق إلى الرجال (فطلقوهن)، ولم يسنده للنساء، فجعل إنفاذ الطلاق بيد الرجل وليس بيد المرأة، فإن المرأة لا يقع منها طلاق ولو تلفظت به، بل إنها لو أرادته والزوج رفض تطليقها لا تستطيع أن تطلق نفسها منه، وإنما تلجأ إلى القاضي فيطلقها منه، فإن لم تجد مخرجاً للحصول على الطلاق تلجأ إلى الخلع.

وهذا يدل بطريق الفحوى على: أنه لا ولاية للأنثى في الإمامة الكبرى، فإنه إذا كانت المرأة لا تملك إصدار الطلاق من تلقاء نفسها وهو قرار شخصي فمن باب أولى ألا تكون لها ولاية عامة قراراتها عامة وليست شخصية.

الوجه الثاني: أن الله عز وجل قال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُواْ ٱلْعِدَّةَ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ رَبَّكُمْ ۖ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِنۢ بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ ۚ وَتِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُۥ ۚ لَا تَدْرِى لَعَلَّ ٱللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَٰلِكَ أَمْرًا﴾{الطلاق:١}، فالآية تدل بعبارتها على أن الزوج إذا عزم الطلاق فإنه يطلق لعدة المرأة، فلا يطلق في الحيض، ولا في طهر جامعها فيه؛ خوفاً من أن تكون حاملاً، وحفاظاً على الأسرة.

وإذا كان تنفيذ قرار الطلاق يحرم وقت الحيض وهو قرار يرتبط بأسرة، فمن باب أولى قرارات الدولة؛ إذ ترتبط بأمة لا بأسرة.

فإن قيل: إنما الذي مُنِع من إنفاذ قرار الطلاق هو الرجل؛ لأن الطلاق بيده، وليس بيد المرأة، أما المرأة فتستطيع أن تتخذ القرارات ولو كانت حائضاً.

يجاب عن ذلك: بأنه إذا كان الحيض تسبب في تأجيل قرار الطلاق الذي سيصدره الزوج؛ لأن التطليق بيده فمن باب أولى أن يؤثر في قرارات المرأة لأن الحيض فيها ومنها ويؤثر عليها.

الوجه الثالث: أن الله عز وجل قال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُواْ ٱلْعِدَّةَ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ رَبَّكُمْ ۖ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِنۢ بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ ۚ وَتِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُۥ ۚ لَا تَدْرِى لَعَلَّ ٱللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَٰلِكَ أَمْرًا﴾{الطلاق:١}، ولم يقل: وأحصين العدة، وفي ذلك دلالة واضحة على أن المأمور بإحصاء عدة الطلاق هم الأزواج؛ إذ لو أراد الزوجات دون الأزواج لقال وأحصين، ودخول الزوجة في إحصاء العدة دخول بالتبع(٣٨).

وإذا كان إحصاء العدة الذي جعل الله علامته من خصوصيات المرأة مسنداً إلى الزوج فمن باب أولى أن تكون الإمامة العظمى مسندة إلى الرجل لا إلى المرأة.

الدليل السابع: قال تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْمَحِيضِ ۖ قُلْ هُوَ أَذًى فَٱعْتَزِلُواْ ٱلنِّسَآءَ فِى ٱلْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ۖ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلْمُتَطَهِّرِينَ﴾ {البقرة:٢٢٢} دلت الآية بعبارتها على أن الحيض أذى فهو يؤثر في انفعالات المرأة وفعاليتها، وبه تتوقف قرارات وأحكام وتكليفات؛ لأنه أذى كما أخبر عزّ وجل، فقرار الطلاق يحرم في وقت الحيض وإن كان يقع، والجماع يحرم، والصلاة تحرم، فالحيض يشبه المرض إن لم يكن مرضاً. فإذا كان الحيض سبباً في منع ما سبق ذكره فمن باب أولى أن يكون سبباً في منع إسناد الولاية العامة إلى المرأة؛ لأن الولاية تحتاج إلى قوة فلا تسند إلى الرجل الضعيف، والمرأة بالحيض تزداد ضعفاً إلى ضعفها.

فإن قيل: لا تسند الولاية العامة إلا إلى النساء اللاتي يئسن من المحيض.

(٣٨) ينظر ابن العربي، أحكام القرآن، (٤/ ٢٣٥).

يجاب عن ذلك: بأن المرأة الكبيرة لا تصلح للولاية؛ حيث إن حالة النسيان التي عندها تزداد مع الكبر فإن شهادتها في الأموال تعضد بامرأة أخرى خشية النسيان ولو كانت شابة فكيف إذا بلغت سن اليأس، فهي في ذلك السن تحتاج لمن يقوم برعايتها، وحمايتها أكثر من ذي قبل لا أن تسند إليها الولاية العامة التي هي أمانة عظيمة، ومسؤولية جسيمة.

المطلب الثاني: دلالة فحوى الأحاديث النبوية على عدم تولية الأنثى الإمامة العظمى

ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أحاديث يؤخذ من فحواها أنه لا ولاية للأنثى، ولا تسند لها الإمامة العظمى، من تلك الأحاديث ما يلي:

١- قوله صلى الله عليه وسلم لأبي ذر رضي الله عنه: (يا أبا ذر إني أراك ضعيفاً، وإني أحب إليك ما أحب لنفسي، لا تَأَمَّرنَّ على اثنين، ولا تُوَلِّيَنَّ مال يتيم)[٣٩] وفي رواية (قلت يا رسول الله ألا تستعملني؟ قال: فضرب بيده على منكبي ثم قال: يا أبا ذر إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزي وندامة إلا من أخذها بحقها وأدى الذي عليه فيها)[٤٠].

وجه الاستدلال: دلّت الرواية على أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يولِّ أبا ذر رضي الله عنه مع رغبة أبي ذر رضي الله عنه بذلك، وعلّل رسول الله صلى الله عليه وسلم عدم استعماله له بقوله (إنك ضعيف)، فإذا كان الرجل الضعيف لا تسند إليه الولاية العامة فمن باب أولى ألا تسند للأنثى التي هي في أصلها وتكوينها ضعيفة.

فإن قيل: عدم إسناد الولاية العامة للرجل الضعيف لا يدل على عدم إسنادها للمرأة القوية، فإنه كما يوجد رجال ضعاف يوجد نساء قويات.

يجاب عن ذلك: بأن الغالب في النساء الضعف، وهو أصل فيهن، وعلى فرض وجود امرأة قوية إلا أنه يعتريها ما يجعلها ضعيفة من حيض، وحمل، وولادة، ونفاس فإن هذه الأمور تجعل الرجل الضعيف أقوى منها، وتجعلها أضعف منه، فلا يدل الحديث على ما اعترض عليه.

٢- قوله صلى الله عليه وسلم: (لا نكاح إلا بولي)[٤١]، وقوله (أيما امرأة نكحت بغير إذن وليها فنكاحها باطل فنكاحها باطل فنكاحها باطل)[٤٢].

وجه الاستدلال: الحديث دل بعبارته على أن المرأة لا ولاية لها على نفسها في النكاح، وأن عقد النكاح لا يكون إلا بوجود ولي المرأة.

ويدل الحديث بفحواه: على أنه إذا لم يكن للمرأة ولاية في تزويج نفسها فمن باب أولى ألا يكون لها ولاية على الأمَّة.

(٣٩) أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب الإمارة/ باب كراهة الإمارة بغير ضرورة (٣/ ١٤٥٧) (١٨٢٦).

(٤٠) أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب الإمارة/ باب كراهة الإمارة بغير ضرورة (٣/ ١٤٥٧) (١٨٢٥).

(٤١) أخرجه أبو داوود/ كتاب النكاح/ باب في الولي (٦/ ٧٨) ح(٢٠٨٥)، وابن ماجه/ كتاب النكاح/ باب لا نكاح إلا بولي (١/ ٣٤٦) ح(١٨٨١)، والترمذي/ كتاب النكاح/ باب ما جاء لا نكاح إلا بولي (٤/ ٩٢) ح(١١٠١) قال الترمذي هذا حديث حسن وذكر الألباني أنه يرتقي إلى الصحيح بشواهد أحاديث أخرى، والحديث صححه ابن الملقن في البدر المنير (٧/ ٥٤٣)، والألباني في إرواء الغليل (٦/ ٢٤٣) (١٨٣٩).

(٤٢) أخرجه أبو داوود/ كتاب النكاح/ باب في الولي (٦/ ٧٧) ح(٢٠٨٣)، والترمذي/ كتاب النكاح (٤/ ٩٢) ح(١١٠٢)، وابن ماجه/ كتاب النكاح/ باب لا نكاح إلا بولي(١/ ٣٤٥) ح(١٨٧٩)، وأحمد في المسند من حديث عائشة (٤/ ٣٩٤) ح(٢٥٣٢٦). وصححه ابن الملقن في البدر المنير (٧/ ٥٥٢-٥٥٣)، وحسنه ابن حجر في موافقة الخبر الخبر (٢/ ٢٠٥)، وصححه الألباني في الإرواء (٦/ ٢٤٣) ح(١٨٤٠).

٣- قوله صلى الله عليه وسلم: (من رابه شيء في صلاته فليسبح، فإنه إذا سبح أُلتفت إليه، وإنما التصفيق للنساء)[٤٣].

وجه الاستدلال: يدل الحديث بعبارته على أن تنبيه الرجال للإمام بالتسبيح، والنساء بالتصفيق.

قال ابن حجر: «وكان منع النساء من التسبيح؛ لأنها مأمورة بخفض صوتها في الصلاة مطلقا لما يخش من الافتتان بها»[٤٤] لا سيما في محافل الرجال، ولذلك ليس عليها أذان ولا إقامة.

ويدل بالفحوى: على أنه إذا كانت المرأة مأمورة بخفض صوتها، وأنها ليست كالرجل في تنبيه الإمام في صلاة الجماعة، فمن باب أولى ألا تكون كالرجل في الولاية العظمى التي تتطلب حوارات وخطب ومناقشات.

فإن قيل: لا نسلِّم أن منع تنبيه المرأة الإمام بصوتها يمنع من توليها الإمامة العظمى، فالحديث خاص بالصلاة، وحمله على الولاية العظمى ليس له وجه.

يجاب عن ذلك: بأنه إذا كان الحديث في الإمامة الصغرى (الصلاة)، والمرأة تنبه الإمام بالتصفيق، لأنها لا تصلي خلفه مباشرة، وإنما تصلي في آخر الصفوف، فإذا كانت لا تقف مع الرجال خلف الإمام، ولا قريباً منه، دل ذلك بالفحوى على أنها تُبعد عن الولاية العظمى كما أبعدت عن الإمام، وعن الرجال وعن الصفوف الأولى في الصلاة، فالمرأة في الإمامة الصغرى لا تكون إماماً، ولا تكون خلف الإمام بصف الرجال، ولا تكون في الصفوف الأولى الخاصة بالرجال، وإنما تكون في صفوف خاصة بالنساء، وكلما بعدت كان أفضل.

٤- قوله صلى الله عليه وسلم: (خير صفوف الرجال أولها وشرها آخرها، وخير صفوف النساء آخرها وشرها أولها)[٤٥].

وجه الاستدلال: الحديث يدل على أنّ المرأة في صلاة الجماعة في المسجد إذا أرادت الخيرية والأفضلية فتكون في الصف الأخير؛ حتى تكون بعيدة عن الرجال ولا تتقدمهم، والحديث يلزم منه أنّ المرأة لا تؤم الرجال، إذ لا يتصور أن تكون إمامًا تتقدم الرجال وتجعل الشريعة خير صفوف النساء آخرها!

ويدل الحديث بالفحوى على: أنه إذا لم يكن للمرأة إمامة الصلاة فمن باب أولى ألا تكون لها الإمامة الكبرى، فإنه إذا نفيت عنها الإمامة الصغرى فإنها من باب أولى أن تنتفي عنها الإمامة الكبرى.

٥- عن عائشة رضي الله عنها قالت: (يا رسول الله نرى الجهاد أفضل عمل أفلا نجاهد؟ قال: لا لكن أفضل الجهاد حج مبرور)[٤٦].

وجه الاستدلال: دلَّت الرواية على أنّ المرأة لا جهاد عليها؛ لما في الجهاد من المشقة التي لا تطيقها عموم النساء، وتدل الرواية بفحواها على أنه إذا كانت المرأة لا جهاد عليها فمن باب أولى أن لا يكون لها ولاية عامة؛ لأن الجهاد جزء من سلطات الحاكم، فكيف تتولى وتباشر الولاية العظمى وهي أمر كلي، والمرأة غير مكلفة بالجهاد الذي هو جزء من مسؤوليات الولاية.

(٤٣) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الأذان/ باب من دخل ليؤم الناس فجاء الإمام الأول فتأخر الأول أو لم يتأخر فجازت صلاته (٢/ ١٦٧) ح(٦٨٤).

٤٤ فتح الباري (٣/ ٧٧).

٤٥ أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب الصلاة/ باب تسوية الصفوف وإقامتها (٢/ ٤٣٥) ح(٤٤٠).

٤٦ أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الحج/ باب فضل الحج المبرور (٤/ ٧٤) ح(١٤٢٩).

٦- قال صلى الله عليه وسلم: (أليس إذا حاضت لم تصل ولم تصم؟ قلنا: بلى، قال: فذلك من نقصان دينها)[٤٧].

وجه الاستدلال: دل الحديث بعبارته: على أن المرأة في فترة الحيض يرفع عنها تكليف الصلاة والصيام رحمة بها، ورفعاً للمشقة والحرج عنها.

ولا شك أن تكليف الولاية العامة أشد على المرأة من تكليف الصلاة والصيام؛ إذ أن تكليف الولاية العامة يتعلق به قرارات، وأحكام، وإحقاق الحقوق، ومتابعة شؤون الرعية، وغيرها، وفي ذلك دلالة بالفحوى على رفع تكليف الولاية العامة عن المرأة من باب أولى.

فإن قيل: رفع الله تكليف الصلاة عن المرأة في وقت الحيض بينما في غير وقت الحيض تصلي فلا يصح الاستدلال.

يجاب عن ذلك: بأن تكليف الصلاة عاد في غير وقت الحيض؛ لأن الصلاة مشروطة بالطهارة وهي منتفية في فترة الحيض. أما الإمارة فهي مشروطة بالذكورة وهي منتفية في المرأة، فإن المرأة تخالف الرجل بما جبلها عليه من صفات أنثوية تختص بها دون الرجل، من حيض، وحمل، وولادة، ونفاس.

ولا يصح أن يقال: يرفع عنها تكليف الولاية إذا كانت حائضاً ويعود إليها إذا انتهى الحيض كالصلاة؛ لأن في ذلك تعطيلاً لمصالح الأمة، وإقراراً بعدم كفاءة المرأة للولاية في بعض الأيام من كل شهر.

وبذلك يتضح عدم قدرة المرأة على أعباء الولاية العامة، وأن في إسنادها إليها ظلم لها وظلم لمن تولت عليهم؛ ولذلك قال الرحمة المهداة: (لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة)[٤٨].

الخاتمة

الحمد لله على منّه وتوفيقه وإحسانه، وإنعامه عليّ بإتمام هذا البحث، الذي تناول دلالة الفحوى في أن المرأة لا ولاية لها على الأمَّة من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

وقد اشتمل البحث على نتائج من أبرزها:

١- أنَّ دلالة الفحوى من الدلالات التي يقل الخلاف في دلالتها؛ نظراً لاستنادها على قياس الأولوية.

٢- أنَّ الفحوى توازي مفهوم الموافقة؛ حيث إنَّ المسكوت فيها يوافق المنطوق به في الحكم، وهي: القياس الجلي، وقياس الأولى؛ لأن العلة فيها ظاهرة لا تحتاج إلى تأمل واستنباط، وتعرف من اللغة.

٣- أنَّ الأنثى لا تصح ولايتها على الناس؛ لعدم صحة ولايتها فيما هو دون ذلك، وإذا لم تصح ولايتها فيما هو دون الإمامة العظمى فمن باب أولى ألا تصح في الولاية العظمى يؤيد ذلك القرآن، فإن:

أ) آية القوامة ذكر الله فيها أن القوامة تكون للرجال على النساء، فإن المرأة لا تصح قوامتها على الرجل، وإذا بطلت قوامة المرأة على الرجل بطلت ولايتها على الناس من باب أولى.

ب) أنَّ الله ذكر أنَّ من صفات الأنثى أنَّها في الخصام غير بيِّنة الحجة؛ بحكم أنوثتها وحيائها وعاطفتها، وبُعدها عن مجال الخصومات والمشاكل، فإذا كانت الأنثى أضعف من الرجل في مجال الخصومات وهو أمر جزئي فمن باب أولى أن تكون أشد ضعفاً فيما هو أكبر من ذلك، وهو تحمل مسؤولية الإمامة العظمى برمتها.

ج) أنَّ الله عزّ وجلّ بيّن أنَّ شهادة المرأة منفردة في الأموال لا تصح؛ لأنه قد يدخلها شيء

٤٧ أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الحيض/ باب ترك الحائض الصوم، ح(١١٦).

٤٨ سبق تخريجه ص٤.

من النسيان وعدم الدقة، فعضدها بشهادة امرأة أخرى، وفي ذلك دلالة على أنَّ شهادة المرأة المنفردة في الأموال ناقصة لا يثبت بها حق، بينما الرجل تُقبل شهادته منفرداً لأنه في الغالب يفهم في أمور المال أكثر من المرأة. وإذا كان الأمر كذلك فإن الأنثى لا تتقدم عليه بالولاية العظمى؛ التي هي أوسع نطاقاً، وأكبر في المسؤولية من مسؤولية الشهادة.

د) أنَّ الله عزّ وجلّ جعل ولاية النكاح للرجل، ودلَّت السنَّة على أن النكاح لا يكون إلا بولي، فإذا كانت المرأة لا ولاية لها على نفسها في تزويج نفسها فمن باب أولى ألا تكون لها الولاية العظمى.

هـ) أنَّ الله عزّ وجلّ جعل قرار الطلاق بيد الرجل؛ لحكمة عظيمة، ولم يجعله إلى المرأة، وفي ذلك دلالة بطريق الفحوى على أنّه لا ولاية لها على الناس؛ لأنها تفتقد الولاية على نفسها في التزويج والتطليق، ومن لم تكن له ولاية على نفسه فلا ولاية له على غيره من باب أولى، فكيف إذا كانت الولاية هي ولاية الناس وحكمهم؟!

و) كذلك إحصاء العدة أسنده الله عزّ وجل للأزواج، ولم يسنده للنساء خاصة، فدل ذلك من باب الفحوى أنه إذا لم يسند للمرأة منفردة إحصاء العدة، وهي مرتبطة بما يخصها من حيض أو طهر أو حمل فمن باب أولى أن لا تسند لها الإمامة العظمى.

ز) أن الله عزّ وجل بيّن أن الحيض أذى ويمنع من إسناد الإمامة العظمى إلى المرأة؛ حيث إنها تتأثر انفعالاتها وتفاعلاتها؛ ولذلك حَرُم الطلاق في الحيض، والجماع فيه، والصلاة، والصوم، فإذا كانت تلك الأحكام منعت بسبب الحيض فمن باب أولى أن تمنع المرأة من الإمامة العظمى بسببه.

٤- وكما أثبت القرآن أن المرأة لا تتولى الإمامة العظمى أثبتت السنة ذلك.

أ) أن رسول الله صلى الله عليه وسلم بيّن لأبي ذر رضي الله عنه أنَّ الإمارة لا تصلح له؛ لأنّه ضعيف. فإذا كانت لا تصلح لأبي ذر رضي الله عنه لأنه ضعيف وهو رجل، فمن باب أولى ألا تصلح للأنثى؛ لأن الضعف فيها أشد وأظهر.

ب) بيّنت السّنة المطهرة أنَّ المرأة عندما تكون في محافل الرجال فإنَّها مأمورة بأن تكون بعيدة عنهم، كما في صلاة الجماعة، يدل على ذلك أن الصفوف الأخيرة للمرأة خير لها من المتقدمة، وأنَّها إن أرادت تنبيه الإمام فإنها تستخدم التصفيق؛ حتى لا تضطر لرفع صوتها؛ لأنها مأمورة بخفضه، فإذا كانت الشريعة تأمر الأنثى بخفض صوتها والابتعاد والتنحي عن مجامع الرجال في صلاة الجماعة فكيف تصح ولايتها وهي مأمورة بذلك!

ج) أنَّ السيدة عائشة رضي الله عنها تاقت نفسها للجهاد، فذكر لها رسول الله صلى الله عليه وسلم أن جهاد النساء الحج. فإذا كانت المرأة غير مأمورة بالجهاد الذي فضله عظيم؛ حيث إنه لا جهاد عليها، فهي ليست كالرجل المكلف بالجهاد، فمن باب أولى ألا تكون كالرجل في الولاية العظمى؛ لأنها مسؤولية عظيمة يعجز عن حملها الرجال فكيف النساء!

والله تعالى أحكم وأعلم

قائمة والمراجع

- آل تيمية، مجد الدين عبد السلام بن تيمية، وأضاف إليها الأب عبد الحليم بن تيمية، ثم أكملها الابن الحفيد أحمد بن تيمية، المسودة في أصول الفقه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي.
- الآمدي، علي بن محمد. ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرازق عفيفي، الطبعة الأولى، دار الصميعي.
- أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف-مصر.
- الأزهري، محمد بن أحمد الهروي. ٢٠٠١م. تهذيب اللغة، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي-بيروت.
- الأصفهاني، شمس الدين بن محمود بن عبدالرحمن. ١٣٣٢هـ. مطالع الأنظار في شرح طوالع الأنوار للبيضاوي، وبهامشها حاشية السيد الشريف الجرجاني، المكتبة الخيرية بالقاهرة.
- الألباني، محمد ناصر الدين الألباني. ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، إشراف: محمد زهير الشاويش، الطبعة الأولى، المكتب الإسلامي.
- ابن أمير الحاج، محمد ابن محمد. ١٤٠٣هـ. التقرير والتحبير، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية.
- البخاري، إسماعيل البخاري. ١٤٠٧هـ-١٩٨٦م. صحيح الإمام البخاري (ومعه الفتح الباري لابن حجر)، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبدالباقي، الطبعة الأولى، دار الريان للتراث.
- البغوي، الحسين بن مسعود الفراء. ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م. معالم التنزيل، دار طيبة.
- البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس البهوتي. ١٣٩٤هـ. كشاف القناع عن متن الإقناع، طبع على نفقة جلالة الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. ١٣٨٥هـ-١٩٦٥م. جامع الترمذي، ومعه تحفة الأحوذي، ضبطه وصححه: محمد عبد الرحمن، الطبعة الثانية، القاهرة.
- التفتازاني، مسعود بن عمر. شرح التلويح على التوضيح، مكتبة صبيح-مصر.
- ابن تيمية، أحمد بن تيمية. ١٣٨٦هـ. مجموع الفتاوى، جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم النجدي، الطبعة الأولى، على نفقة صاحب الجلالة الملك المعظم.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي. ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين-بير
- ابن حجر، أحمد بن علي:

-١٤٠٧هـ-١٩٨٧م. فتح الباري بشرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه: محمد فؤاد عبدالباقي، قام بإخراجه: محب الدين الخطيب، راجعه: قصي محب الدين الخطيب، الطبعة الأولى، دار الريان للتراث-القاهرة.

-١٤١٩هـ-١٩٩٨م. موافقة الخبر في تخريج أحاديث المختصر، تحقيق: حمدي عبدالمجيد السلفي، الطبعة الثالثة، مكتبة الرشد-الرياض.

- ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري.
- ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م. المحلى بالآثار، تحقيق: د. عبالغفار سليمان البنداري، دار الكتب العلمية.
-١٤٠٣هـ-١٩٨٣م. الإحكام في أصول الأحكام، الطبعة الثانية، دار الآفاق الجديدة- بيروت.
- الحصكفي، محمد بن علي بن محمد علاء الدين. ١٣٨٦هـ-١٩٦٦م. الدر المختار شرح تنوير الأبصار، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- الحطاب، محمد بن محمد بن عبدالرحمن الطرابلسي. شرح الحطاب على مختصر خليل (مواهب الجليل لشرح مختصر خليل) وبهامشه التاج والإكليل لمختصر خليل للمواق، مكتبة النجاح-طرابلس.
- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت بن مهدي. ١٤٢١هـ. الفقيه والمتفقه، تحقيق: أبو عبدالرحمن عادل الغرازي، الطبعة الثانية، دار ابن الجوزي.
- ابن خلدون، عبدالرحمن بن خلدون المغربي. مقدمة ابن خلدون، الطبعة الرابعة، دار إحياء التراث العربي-بيروت.
- خليفة بابكر الحسن. ١٩٨٩م. مناهج الأصوليين في طرق دلالات الألفاظ على الأحكام، الطبعة الأولى، مكتبة وهبة للطباعة والنشر.
- الخن، مصطفى. ١٤٣٠هـ. أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة-دمشق.
- أبو داوود، سليمان بن الأشعث. ١٣٩٤هـ-١٩٧٤م. سنن أبي داوود، ومعه معالم السنن للخطابي، الطبعة الأولى، دار الحديث-بيروت.
- الدريني، فتحي. ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م. المناهج الأصولية في الاجتهاد بالرأي في التشريع الإسلامي، الطبعة الثالثة، مؤسسة الرسالة-بيروت.
- الدسوقي، محمد عرفة. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير مع تقريرات محمد عليش، دار الفكر ودار إحياء الكتب العربية.
- ابن رشد، محمد بن أحمد بن محمد بن رشد القرطبي. ١٤١٥هـ-١٩٩٤م. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق، دار الفكر.
- الرملي، أحمد الأنصاري. حاشية الشيخ الرملي -تجريد الشيخ أحمد بن أحمد الشوبري- بهامش أسنى المطالب شرح روض الطالب لأبي يحيى زكريا الأنصاري، المكتبة الإسلامية.
- الزركشي، محمد بن عبدالله بن بهادر. ١٤١٤هـ. البحر المحيط في أصول الفقه، الطبعة الأولى، دار الكتبي.
- السرخسي، أحمد بن محمد بن أبي سهل. ١٤١٤هـ-١٩٩٣م. المبسوط، دار المعرفة-بيروت.
- ابن سيدة المرسي، علي بن إسماعيل. ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م. المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية.
- الشاشي، أحمد بن محمد. أصول الشاشي، دار الكتاب العربي-بيروت.
- الشافعي، محمد بن إدريس:
-١٣٨٥ه. الرسالة، تحقيق: أحمد شاكر، الطبعة الأولى، مكتبة الحلبي-مصر.
-الأم، تصحيح: محمد زهري النجار، دار المعرفة-بيروت.

- الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي. ١٤١٧هـ-١٩٩٧م. الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور آل سلمان، الطبعة الأولى، دار ابن عفان.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد الشوكاني اليمني. ١٤١٤هـ. فتح القدير، الطبعة الأولى، دار الكلم الطيب-بيروت.
- الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف:
- ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. اللمع في أصول الفقه، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية.
- ١٤٢٠هـ. المهذب في فقه الإمام الشافعي، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية.
- ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م. التبصرة في أصول الفقه، تحقيق: محمد حسن هيتو، دار الفكر-دمشق.
- صبحي الصالح. ١٣٨٨هـ-١٩٦٨م. النظم الإسلامية، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين-بيروت.
- الطبري، محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود محمد شاكر، مراجعة: أحمد محمد شاكر، الطبعة الثانية، دار المعارف-مصر.
- الطحطاوي، أحمد بن محمد بن إسماعيل الحنفي المصري. ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م. حاشية الطحطاوي على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، دار المعرفة-بيروت.
- ابن العربي، محمد بن عبدالله المعافري الإشبيلي. ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م. أحكام القرآن، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية.
- العطار، حسن بن محمد بن محمود. حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع، دار الكتب العلمية.
- العكبري، الحسن بن شهاب بن الحسن. ١٤١٣هـ-١٩٩٢م. رسالة في أصول الفقه، تحقيق: موفق بن عبدالله بن عبدالقادر، الطبعة الأولى، المكتبة المكية-مكة المكرمة.
- علاء الدين البخاري، عبدالعزيز بن أحمد بن محمد. كشف الأسرار عن أصول البزدوي، تحقيق: محمد البغدادي، دار الكتاب العربي.
- علي علي منصور. ١٣٨٤هـ-١٩٦٥م. نظم الحكم والإدارة في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية، الطبعة الأولى، مطبعة مخيمر.
- الغزالي، محمد بن محمد الطوسي:
- ١٤١٣هـ-١٩٩٣م. المستصفى، تحقيق: محمد عبدالشافي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية.
- ١٤١٨هـ-١٩٩٧م. الوجيز في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: علي معوض وعادل عبدالموجود، الطبعة الأولى، دار الأرقم بن أبي الأرقم.
- ابن فرحون، إبراهيم بن علي. ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م. تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الحكام، الطبعة الأولى، مكتبة الكليات الأزهرية.
- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد المقدسي:
- ١٣٩٩هـ. الكافي، تحقيق: زهير شاويش، الطبعة الثانية، المكتب الإسلامي.
- ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م. المغني على مختصر أبي القاسم عمر بن حسين الخرقي، مكتبة الرياض الحديثة.
- القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر الأندلسي. ١٣٨٤هـ-١٩٦٤م. الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية، دار الكتب المصرية-القاهرة.

- القلقشندي، أحمد بن عبدالله الشافعي. ١٩٨٥م. مآثر الأناقة في معالم الخلافة، تحقيق: عبدالستار أحمد فراج، الطبعة الثانية، عالم الكتب-بيروت.
- ابن كثير، إسماعيل بن كثير القرشي. ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م. تفسير القرآن العظيم، الطبعة الأولى، دار الحديث-القاهرة.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. ١٤٠٣هـ. سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية.
- الماوردي، علي بن محمد بن حبيب البصري البغدادي. الأحكام السلطانية والولايات الدينية، دار الكتب العلمية-بيروت.
- مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. ١٣٨٥هـ-١٩٦٥م. صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي-بيروت.
- ابن مفلح، محمد بن مفرج المقدسي الحنبلي. ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة.
- ابن الملقن، سراج الدين عمر بن علي بن أحمد الأنصاري. ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م. البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير، الطبعة الأولى، دار الهجرة للنشر والتوزيع-الرياض.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. ١٤١٤هـ. لسان العرب، الطبعة الثالثة، دار صادر-بيروت.
- الموصلي، عبدالله بن محمد محمود بن مودود. ١٣٧٦هـ-١٩٥٦م. الاختيار لتعليل المختار، تحقيق: طه محمد الزيني ومحمد عبدالمنعم خفاجي، الطبعة الأولى، المطبعة المنيرية.
- ابن النجار، محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفتوحي الحنبلي. ١٤١٣هـ-١٩٩٣م. شرح الكوكب المنير، تحقيق: محمد الزحيلي، نزيه حماد، الطبعة الأولى، وزارة الأوقاف-السعودية.
- النووي، يحيى بن شرف. المجموع شرح المهذب، ويليه فتح العزيز شرح الوجيز للرافعي، ويليه التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير لابن حجر العسقلاني، دار الفكر.
- الهيثمي، أحمد بن محمد بن علي بن حجر. ١٣٥٧هـ-١٩٨٣م. تحفة المحتاج في شرح المنهاج، المكتبة التجارية الكبرى-مصر.
- أبو يعلى، محمد بن الحسين بن الفراء. ١٤١٠هـ-١٩٩٠م. العدة في أصول الفقه، تحقيق: أحمد بن علي المباركي، الطبعة الثانية.

ريادة الأعمال الاجتماعية
مفهومها - مقوماتها - دورها في تحسين خدمات الرعاية الاجتماعية

د. مجيدة بنت محمد الناجم
الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب بجامعة الملك سعود

المستخلص

تناول هذا البحث موضوع ريادة الأعمال الاجتماعية؛ من حيث المفهوم واتفاقه واختلافه عن المفاهيم ذات الصلة، وتطوره عبر الوقت، كما تم الوقوف على أهم مقومات ريادة الأعمال الاجتماعية التي بدأت بنشر ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية عن طريق التعليم والتدريب، وصولاً إلى التعريف بطبيعة وأنشطة المؤسسات التي يتوقع أن تقدم الدعم لرواد الأعمال الاجتماعية، وتساعدهم في إطلاق مشروعاتهم الاجتماعية ذات السمات الريادية إضافة إلى الوقوف على أبرز القوانين والتشريعات التي يمكن أن تنظم أنشطة ريادة الأعمال الاجتماعية، وصولاً للوعي المجتمعي الذي يعد أحد المقومات التي تساهم في تقبل ريادة الأعمال الاجتماعية كشكل من أشكال تقديم الخدمات الاجتماعية.

وقد تم مناقشة العلاقة بين ريادة الأعمال الاجتماعية وتحسين خدمات الرعاية الاجتماعية من خلال عدة قضايا مرتبطة بالرعاية الاجتماعية؛ كالمسؤولية الاجتماعية، وقضية استدامة برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية، إضافة إلى تناول العلاقة بين ريادة الأعمال الاجتماعية ومهنة الخدمة الاجتماعية؛ باعتبارها المهنة الرئيسة التي تعنى بتقديم وتنفيذ برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية في صورها وأشكالها المختلفة.

وقد انتهت الدراسة بأن ريادة الأعمال الاجتماعية يعد توجهاً حديثاً لا بد من العمل على تطويره؛ ليساهم في تحسين واقع معيشة الأفراد والمجتمعات ويعزز قيمة مشاركة الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

الكلمات الافتتاحية: ريادة الأعمال الاجتماعية - رعاية اجتماعية - مسؤولية اجتماعية - استدامة - خدمة اجتماعية.

Abstract

This research examines the concepts of entrepreneurship and social entrepreneurship, in terms of similarities, differences, and concept development over time. The elements of social entrepreneurship have been investigated from publicizing the notion of social entrepreneurship through education, training, and then through the institutions that are expected to support such orientation in this field, and assist to launch pioneering social projects in addition to regulatory laws and legislations to reaching social awareness that is considered a core element contributing to social entrepreneurship acceptance as a form of social services. The relationship between social entrepreneurship and the improvement of social welfare services have been discussed through numerous aspects related to social welfare such as social responsibility, the sustainability of social welfare programs and services as well as investigating the relationship between social entrepreneurship and social work profession as being the main profession concerned with providing, and executing social welfare programs and services in all forms. The study concluded that the social entrepreneurship is a current trend that should be developed to enhance the standard living of individuals, and communities, and the value of youth participation in social and economic development as well.

Key words: Social entrepreneurship, Social welfare, Social responsibility, Sustainability, Social work

المقدمة

نعيش اليوم في عالم سريع ومتغير يتطلب إيجاد حلول سريعة ومبتكرة لمشكلاته؛ حتى يكون هناك استمرارية لتحقيق الأهداف بعيدة المدى للأفراد والمجتمعات على حد سواء، وكانت ومازالت المشكلات الاجتماعية أحد أهم المعوقات التي تلقي بظلالها على كافة جوانب الحياة، وليس الواقع الاجتماعي وحده. ومن هذا المنطلق، فإن مختلف دول العالم سعت جاهدة لإيجاد منظمات

ومؤسسات، وظيفتها التعامل مع تلك المعوقات وإيجاد حلول لها، ولكن - وللأسف- مازال هناك الكثير من المشكلات والقضايا التي تشكل عبئاً كبيراً لم يتحقق المرجو في حلها ومواجهتها؛ وعلى رأس تلك المشكلات: الفقر، وما يرتبط به من مشكلات؛ سواء أكانت من الأسباب المؤدية له؛ كمشكلات عدم كفاية أنظمة التعليم، وقصور الخدمات الصحية، وانتشار البطالة، أو من النتائج المترتبة عليه؛ ومنها: ارتفاع معدلات الجريمة، والانحراف، ومشكلات التفكك الأسري، وغيرها من المشكلات الاجتماعية التي تحد كثيراً من تقدم المجتمعات ونموها.

وكل تلك الوقائع والحقائق حركت كثيراً من أفراد المجتمع وجماعاته؛ لتبنيها والمساهمة في إيجاد الحلول لها؛ وذلك بعدم الاعتماد الكلي على الدور الحكومي في حلها ومواجهتها؛ من خلال إنشاء منظمات ومؤسسات غير حكومية؛ كالجمعيات الخيرية في بداية الأمر، ومن ثم تطورت إلى ما عرف بمنظمات المجتمع المدني ذات الطابع غير الربحي التي سعت لسد قصور المنظمات الحكومية في العمل مع القضايا والمشكلات الاجتماعية والتنموية؛ وذلك لما تتميز به من مميزات تجعل قدرتها على التدخل والتعامل مع المشكلات أسرعاً وذات فاعلية أكبر (Petrovici,2013).

ومع تعقد الواقع، وتراكم المشكلات نتيجة الأزمات المتكررة والمتلاحقة، فإن المنظمات المجتمعية نفسها لم تستطع مواكبة ما يحصل من مشكلات ومعوقات؛ مما دفع أفراداً من المجتمع اتصفوا بصفة الحس الاجتماعي العالي؛ لأن يكونوا ناشطين اجتماعيين، ومحركين للرأي العام نحو تلك القضايا والمشكلات؛ للعمل على حلها ومواجهتها، حتى تطور الأمر لينتج عن ذلك الحراك المجتمعي في مبادرات اجتماعية لها ميزة الريادة Entrepreneurship والابتكار Innovation في التعامل مع تلك القضايا. ومن هنا ظهر مفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية Social Entrepreneurship الذي يعبر عن نوع من الأنشطة والخدمات التي يقدمها في الأصل ناشطون اجتماعيون، لهم سمة الريادة والابتكار؛ لإيجاد حلول من خلال مشروعات اجتماعية تتسم بالاستمرارية continuity ، ولها صفة الاستدامة Sustainability والقدرة على تحويل العوائد إلى قيمة اجتماعية Social Value (Mair&Marti, 2006).

ونظراً لما لموضوع ريادة الأعمال الاجتماعية من أهمية تتزايد مع الوقت ولارتباط الموضوعات التي تعنى بها بقضايا الرعاية الاجتماعية والمهن المرتبطة بها، والتي تأتي في مقدمتها مهنة الخدمة الاجتماعية، فإنها تكون من ضمن الموضوعات التي يتوقع من المهتمين بهذه المجالات العلمية تناولها بالبحث والطرح العلمي؛ حتى يتسنى تفعيلها وتقديمها كشكل من أشكال خدمات الرعاية الاجتماعية، وتوضيح أهميتها ودورها في تحسين تلك الخدمات المقدمة للأفراد والجماعات والمجتمعات؛ من أجل تحقيق الرفاهية الإنسانية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ماهية ريادة الأعمال الاجتماعية؟ وما مقوماتها؟ وما دورها في تحسين خدمات الرعاية الاجتماعية؟

نوع الدراسة:

تعد هذه الدراسة من البحوث ذات الطابع النظري (المكتبي)؛ حيث تسعى الباحثة إلى مراجعة الكتابات والبحوث العربية- إن وجدت- والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ وذلك بهدف تقديم معرفة

جديـدة عن مفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية ومقوماتها، وما يمكن أن تقدمه لتحسين خدمات الرعاية الاجتماعية المقدمة في المجتمعات الحديثة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسـة من منطلق التوجه نحو تنويع خدمـات الرعايـة الاجتماعيـة وتطويرهـا، والعمـل على استحداث وابتكار خدمات ومشروعات جديدة؛ للتعامل مع المشكلات التي تعيق أفراد المجتمع عن التكيف، وعن تحقيق إنجاز مجتمعي فعال في كافة المجالات.

وريـادة الأعـمال الاجتماعيـة هـي إحـدى الحلـول الابتكارية لتقديم خدمات الرعاية الاجتماعية، والتعامل مع قضاياها بأسـلوب حديث، يعبر عن حاجات فعلية، ويمكـن أن يحقق صفة الاسـتدامة التي تعد عدم القدرة على الوصـول لها أحـد المعوقات التي تواجـه المبادرات الاجتماعيـة ذات الطابـع الخـيري، ومـن هنـا فـإن هذه الدراسـة ستتناول مفهوم الريادة الاجتماعية ومتطلباتها، وعلاقتها بتحسـين خدمات الرعاية الاجتماعية، وكيف يمكـن أن تكـون أحـد سـبل تقديـم خدمـات الرعايـة الاجتماعية، وتحقيق أهدافها السامية.

لـذا فإن هناك أهميـة علمية وعملية لمناقشـة مثل هذه الموضوعات؛ لإثراء المكتبة العربية التي تفتقر لتناول هذه الموضوعات بالبحث والدراسة، وعلى الرغم من أن هذه البحوث والدراسـات يعول عليهـا تقديم معارف يمكن الاستفادة منها؛ خصوصاً من قبل الناشطين الاجتماعيين، والمنظمات والجهات التـي تعنى برعاية العمل الاجتماعي والأهـلي؛ بحيـث يمكـن أن تقدم لهـم المعرفـة لتثقيفهم بموضـوع ريادة الأعمال الاجتماعية، والاسـتفادة منها في الواقـع العملي، إضافـة إلى أن المنظـمات المقدمة لخدمات الرعاية الاجتماعية؛ سواء أكانت حكومية أو خاصة يمكن أن تسـتفيد منهـا لتوجيه نشـاطها نحو دعـم المشروعات التـي تندرج تحـت تصنيف ريادة الأعـمال الاجتماعية، بما يحقق مزيـد نجاح لأهدافهـا، وكذلـك لاحتوائها معرفة يمكن أن يستفيد منها مدرسو مهنة الخدمة الاجتماعية، في تعليـم الطلبة - في تخصص الخدمـة الاجتماعية - مفهوماً وأسـلوباً حديثـاً لتقديـم خدمـات الرعايـة الاجتماعية، يمكـن الاسـتفادة منه وتطبيقـه، باعتبارهم أكثـر المعنيين بالشأن الاجتماعي، وحل المشكلات الاجتماعية، بما يتاح من وسائل وأساليب.

ولعـل المعرفـة بكيفيـة تحويل الأفـكار إلى مبـادرات اجتماعيـة قابلة للتطبيـق والتنفيذ في الواقـع من المهارات التـي يفـترض أن يمتلكهـا المتخصـص في الخدمـة الاجتماعيـة؛ سـواء أكان رائداً اجتماعيـاً، أو في نقل ثقافة الريـادة الاجتماعيـة لشرائـح عملائه؛ خصوصـاً في مجال رعايـة الشـباب، أو في المجـالات التربويـة، أو حتـى من خلال العمل في القطاع الخيري والمؤسسات الخيرية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق عدد من الأهداف؛ وهي:

١- التعـرف على مفهوم ريـادة الأعـمال الاجتماعية وخصائصها.

٢- التعرف على مقومات ريادة الأعمال الاجتماعية .

٣- مناقشـة دور ريادة الأعمال الاجتماعية في تحسين خدمات وبرامج الرعاية الاجتماعية.

تساؤلات الدراسة:

١- ما ريادة الأعمال الاجتماعية؟ وما خصائصها؟

٢- ما مقومات ريادة الأعمال الاجتماعية؟

٣- مـا دور ريـادة الأعـمال الاجتماعيـة في تحسـين خدمات وبرامج الرعاية الاجتماعية؟

ماهية ريادة الأعمال الاجتماعية: المفهوم، والخصائص:

تعود الجذور الأولى لمفهوم الريادة Entrepreneurial إلى الكتابات الفرنسية خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر؛ حيث استخدم المصطلح ليشير إلى النشاط الذي يسعى صاحبه لتقديمه بأفضل طريقة ممكنة، مع تحقيق عائد اقتصادي باستخدام موارد بسيطة، ويمكن أن يحقق قيمة مضافة للاقتصاد القومي (Dees et al, 2001). وقد تطور المفهوم فيما بعد ليصبح واحداً من مجالات الأعمال التجارية المعترف بها كشكل من أشكال النشاط الاقتصادي المنتمي للقطاع الأهلي (Salarzehi et al, 2010). والريادة كمفهوم تشير لبدء مشروع من لا شيء، بدافع شخصي من فرد لديه ملكة المبادرة والابتكار، ولديه القدرة على تحمل المخاطرة، بهدف تقديم نشاط له قيمة اقتصادية مضافة (Peredo & Mclean, 2006).

وتشترك ريادة الأعمال الاجتماعية كمفهوم مع مفاهيم أخرى؛ من حيث الأهداف والموضوعات التي يمكن تحقيقها، فهي مثلاً تشترك مع المؤسسة الاجتماعية Social Enterprise ؛ حيث إن جميعها تقدم مشروعاً ذا هدف اجتماعي لمواجهة مشكلة ذات طابع اجتماعي من خلال عمل منظم. كما أنها تشترك مع مفهوم ريادة الأعمال؛ إذ إنهما يشتركان في أن الحلول تكون لها سمة الابتكارية، وينفذها رائد له سمات وخصائص تميزه، وتجعله قادراً على تحويل الفكرة إلى نشاط قائم وملموس، لذا فإن هناك العديد من التعريفات لمفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية التي تتشابه في المنطلق؛ من حيث إنها فكرة عمل تتميز بالابتكارية، والاختلاف يكون حسب مجال المعرفة؛ فكاتب في المجالات المالية له نظرة لريادة الأعمال الاجتماعية، يختلف عن متخصص في مجال اجتماعي، ففي حين يكون تركيز الأول على المردود الاقتصادي لنشاط ريادة الأعمال الاجتماعية، فإن الثاني تركيزه يكون على إيجاد حل لمشكلة اجتماعية (Petrovici, 2013).

وكانت بداية ظهور مفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية في مطلع الثمانينات من القرن الماضي، ولكنه لم يحظ بالقبول الكافي ليكون مفهوماً علمياً ومهنياً إلا مع نهاية عقد التسعينات؛ حيث تبلور المفهوم وأصبح أكثر وضوحاً وتميزاً عن مفهوم ريادة الأعمال بصورته العامة. (Nega & Schnieder, 2014) وذلك من خلال تنوع المشروعات والأنشطة التي أوجدت حلولاً لمشكلات اجتماعية، كانت تعيق تقدم المجتمعات أو حتى أفراد منه، ومع تراكم التجارب الفردية والمبادرات الجماعية ذات السمة الاجتماعية، أصبح هناك تركيز على بلورة وصياغة صفة اعتبارية لماهية الريادة الاجتماعية؟ ومن هو الرائد الاجتماعي؟

إن ريادة الأعمال الاجتماعية كموضوع علمي في المجالات الأكاديمية مازال في طور النمو؛ لحداثة المفهوم نسبياً، ومع ذلك فقد حظي باهتمام عدد من الباحثين في تخصصات متنوعة؛ وذلك لتداخله مع عدة مجالات مختلفة، فنجد كتابات علمية حوله في مجال الاقتصاد، ومجال العمل الاجتماعي، ومجال العمل المؤسسي، ومجال العمل الخيري، وإن كان ارتباطه الأكبر يبدو ملحوظاً بمجالات العمل غير الربحي ذي الصبغة الاجتماعية .(Cook et al, 2001) وهناك باحثون يرون أن أي عمل فيه سمة الإبداع وذو مردود اجتماعي حتى وإن قدم في شكل ربحي هو ريادة أعمال اجتماعية (Weerawdena& Mort, 2006).

وقد اطلعت الباحثة على عدد من البحوث التي تناولت موضوع ريادة الأعمال الاجتماعية، ووجدت أن هناك العديد من التعريفات لمفهوم الريادة الاجتماعية

ومفهوم الرائد الاجتماعي، ولكل من هذه التعريفات اتجاهه وجوانب محددة ركز عليها، تبناها دون سواها. ونظراً لهذا التنوع والتعدد، فقد كان من المناسب أخذ مجموعة من هذه التعريفات وتحليلها؛ وذلك بهدف الوقوف على أهم المحددات التي ركز عليها كل تعريف؛ لنصل من خلال هذا العرض لوصف ماهية الريادة الاجتماعية؟ ومن الرائد الاجتماعي؟ وما خصائص الريادة الاجتماعية؟

ويتناول الجدول التالي حصراً لبعض من تعريفات ريادة الأعمال الاجتماعية؛ من حيث تاريخ التعريف ومحتواه، وتحديد لأهم سمات الريادة والرائد الاجتماعي كما حدده التعريف:

جدول رقم (١)

المصدر	التعريف	سمات الريادة والرائد الاجتماعي
أوستن Austin (٢٠٠٦)	الريادة الاجتماعية: هي مجموعة من الأنشطة الريادية بمفهومها العام والتي تتضمن غرضاً اجتماعياً.	• شكل من أشكال الريادة • ذات رسالة اجتماعية
ديس Dees (٢٠٠١)	ريادة الأعمال الاجتماعية تلعب دوراً في إحداث تغيير في المنظمات في القطاع الاجتماعي من خلال: • الاعتماد على رسالة المنظمة في تعزيز القيم. • العمل بلا هوادة على متابعة الفرص التي تحقق الغايات. • المجال الجذاب للأنشطة التي تتطلب الاستمرارية والإبداع والتعلم. • العمل بدافعية للاستفادة من جميع المصادر المتاحة. • المستوى المرتفع من المحاسبية في خدمة الجمهور، وتحقيق استفادتهم القصوى من النشاط.	• تعزيز القيم • الالتزام • المحاسبية • الاستمرارية
ليدبيتر (Leadbeater١٩٩٨)	رائد الأعمال الاجتماعية هو رائد مبدع، لديه قدرة على تحويل الواقع. قائد ومدير للأفراد، لديه رؤية على اقتناص الفرص وبناء التحالفات، يدرك المشكلة الاجتماعية، ويخلق بيئة عمل قادرة على التغيير الاجتماعي.	• مدير • قائد
ثومبسون Thompson et al (٢٠٠٠)	رواد الأعمال الاجتماعية هم أشخاص يدركون الفرص التي يمكن من خلالها إشباع احتياجات عجز نظام الرعاية الاجتماعية عن إشباعها، كما أن لديهم القدرة على تحديد المصادر الضرورية؛ سواءً أكانت (موارد مالية، أفراداً (متطوعين)، تجهيزات فنية) يتم توظيفها لخلق الفرق.	• اقتناص الفرص •الإلهام والتغيير
زهراء وآخرون Zahra et al (٢٠٠٨)	ريادة الأعمال الاجتماعية تشمل مجموعة من الأنشطة والعمليات التي تضطلع باكتشاف واستغلال الفرص من أجل تحسين واقع الرعاية الاجتماعية والصحية؛ من خلال خلق مشاريع جديدة، أو إدارة مشاريع قائمة بطريقة إبداعية مستحدثة.	• الإبداع • المبادرة
بورزا وآخرون Borza (٢٠٠٩)	ريادة الأعمال الاجتماعية هي العملية التي يمكن أن تقدم حلولاً ناجحة لمشكلات اجتماعية؛ من خلال تحسين الخدمات الاجتماعية (الصحة، التعليم، خلق فرص عمل)، والتقليل من الإشكاليات المترتبة على عدم توفر فرص عمل في سوق العمل.	• حل المشكلات • تحسين الخدمات
أشوكا وآخرون Ashoka et al (٢٠١١)	رواد الأعمال الاجتماعية هم أشخاص مبدعون، لديهم التزام تجاه المجتمع، وقدرة على إيجاد حلول لمشكلات اجتماعية، تتسم ببعد الرؤية والواقعية؛ بحيث تكون قابلة للتطبيق في هيئة مشروعات.	• الرؤية الثاقبة • الالتزام

مـن خلال العرض السـابق، نجد أن هنـاك اختلافات مثلما هناك تشـابه فيما تشـير لـه ريادة الأعـمال الاجتماعية، ولعـل مصطلـح (اجتماعـي) هـو المصطلـح المشـترك بين جميع تعريفـات ريادة الأعمال الاجتماعيـة، وهو ما يميزها عـن غيرهـا مـن الأنشـطة؛ فمثـلاً تمـت الإشـارة للتغيير الاجتماعـي، والقيمـة الاجتماعية، والغايـة الاجتماعية، في صياغـة العديد من تعريفات ريادة الأعمال الاجتماعية، كما أنه تم تحديد عدد من السمات والصفات التي تميز شخصية المبادر الاجتماعي، والتي لا شـك فيها - وإن كانت تتشابه في نواحـي مـع شـخصية رائد الأعـمال؛ مـن حيث الحس الإبداعي - أنها تتميز بمزيد من المسؤولية الاجتماعية.

ففـي دراسـة أجراهـا كلٌ مـن داكـن وداكـن عـام (٢٠١١) قامـا خلالهـا بتحليل ما يقـارب (٣٧) تعريفاً لمفهـوم ريـادة الأعـمال الاجتماعيـة، وقـد خلصـا منهـا لصياغـة تعريـف شـامل لكل ما سـبق أن قامـا بتحليله من تعريفات؛ حيث عرفاها بأنها «نشاط، الغاية النهائية منهـا هي خلق قيمـة اجتماعية لحل مشـكلة اجتماعية» . (Dacin&Dacin, 2011)

وبعـد اسـتعراض مجموعـة التعريفـات التـي قدمها باحثـون متعددون، فإن الباحثة سـعت لصياغة تعريف لمفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية، مستمد مما سبق تحديده في التعريفـات المتعددة، إضافـة إلى رؤيتها حول ما يجب أن يشير له مفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية، والخصائص المميزة لهذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى.

فريـادة الأعمال الاجتماعيـة وفقاً لذلك هي: نشـاط ذو قيمـة اجتماعية، له سـمة الابتكارية، يهدف لإحداث تغيير بيئي؛ من خلال حل مشـكلة اجتماعية، يكون لهذا الحل صفة الاستدامة، ويسـاعد على خلق فرص، وعلى مواجهـة مخاطـر اجتماعية، إضافة إلى مـا يمكن أن يحققه من عوائد اقتصادية.

ويمثـل كل جـزء مـن أجـزاء التعريـف خاصية من خصائـص ريـادة الأعـمال الاجتماعيـة، وسـيتم تناولها بالتفصيل:

١- نشـاط ذو قيمـة اجتماعيـة: في الوقـت الـذي تكـون فيـه القيمـة في النشـاط التجـاري مادية، فإنهـا في الريادة الاجتماعيـة لها مردود على الواقع الاجتماعـي وتحقق قيمـة مضافة؛ إمـا عن طريق حل مشكلة اجتماعية، أو تقديم خدمة تُحسن من حياة أفراد أو جماعات في المجتمع، أو حتى يمكن أن تسـاهم في تعديل اتجاهات أو سـلوكيات غير مرغوبة، أو في تقديم معرفة يمكن الاستفادة منها في جوانـب مختلفـة، أو تنميـة مهـارات اجتماعية (Martin &Osberg ,2007).

٢- الابتكارية: تعد الابتكارية أحد أهم سـمات ريادة الأعـمال بشـكل عام، فـما يميز النشـاط عن كونه ريادياً أو نشاطاً تقليدياً هو الابتكار، فعادة النشاط الريادي لا بد أن يقدم جديداً، لم يكن موجوداً من قبـل، أو عـلى الأقل يكون نشـاطاً مقدمـاً بطريقة جديـدة، تختلف عـما كان سـائداً وشـائعاً لتقديم الخدمة (Weeraawardena& Mort, 2006).

٣- التغيير البيئي: تتميز أنشطة الريادة الاجتماعية أنها تحقق تغييراً اجتماعياً وبيئياً مقصوداً في واقع قائم؛ مـن خلال ابتـكار حلول مناسـبة للتعامـل معه، وهـذا التغيـير لا بد أن يكـون له تأثـير ملموس؛ إما على فئة أو فئات من أفراد المجتمع، يساعدهم في تحسـين ظروف حياتهـم للأفضـل؛ من خلال تغيـير اتجاهاتهم تجاه قضايا اجتماعية، بما يحقق لهم مردوداً إيجابياً (Rantanen&Tokkio, 2013).

٤- حـل مشـكلة اجتماعية: مع التغـيرات المجتمعية والقضايـا المسـتحدثة، فـإن ذلـك يحتـم ظهـور

مشكلات جديدة وطارئة، تتطلب تدخلاً لحلها ومواجهتها، وتقليدياً كانت الجهات الحكومية هي من يُعنى بحل المشكلات القائمة، وهذا يتطلب جهداً ووقتاً، ومع انتشار ثقافة المسؤولية الاجتماعية ودور أفراد المجتمع في تنمية المجتمعات، فإن ريادة الأعمال الاجتماعية أصبحت إحدى مظاهر المسؤولية الاجتماعية الهادفة لحل مشكلات اجتماعية بطريقة ابتكارية؛ عن طريق مشروعات قابلة للتنفيذ دون انتظار تدخل حكومي، قد يستغرق لتحقيق أهدافه وقت طويل(Dabic&Skuric, 2014) .

٥- الاستدامة: خاصية الاستدامة هي العلامة الفارقة بين نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية وبين الأعمال الخيرية التقليدية في حل مشكلات اجتماعية والتعامل معها، فأنشطة ريادة الأعمال الاجتماعية تسعى لتقديم حلول تتسم بصفة الاستدامة والاستمرارية؛ أي لا تكون مؤقتة وطارئة، بل يكون أثرها مستمراً لفترات طويلة(Abu Saifan, 2012) .

٦- خلق الفرص: الغاية الأسمى لريادة الأعمال الاجتماعية هي مساهمتها في تحسين واقع خدمات الرعاية الاجتماعية، ودعمها ببرامج ومشروعات وخدمات متطورة وحديثة تسد الحاجة الماسة، وتخلق فرصاً لأفراد المجتمع بالمشاركة في هذه الأنشطة؛ من خلال العمل المباشر، أو الدعم المادي والمعنوي (Weeraawardena& Mort, 2006).

٧- مواجهة مخاطر اجتماعية: مما يميز الأنشطة التي تصنف تحت مسمى ريادة الأعمال الاجتماعية، أنها تعبر عن احتياجات قائمة وفعلية، وتتجاوب مع متطلبات جماعات أو أفراد من المجتمع، كما أن لها صفة الاستباقية في استشعار مخاطر اجتماعية قد تحصل مستقبلاً، ويمكن أن تؤثر على المجتمع وأفراده بشكل أو بآخر(Dutta et al, 2013) . وعادة فإن الجهات الرسمية بما تتسم به من بيروقراطية وبطء في الإنجاز، فإن تجاوبها مع المشكلات والاحتياجات المجتمعية يأخذ وقتاً طويلاً، مما قد يفاقم من تأثيرها، لذا فإن ما يميز أنشطة ريادة الأعمال الاجتماعية أنها أسرع تجاوباً مع ما يستشعره المجتمع من مخاطر قد تقع، أو حتى تلك التي ترصدها مراكز التنبؤ بالمخاطر الاجتماعية؛ ومنها على سبيل المثال ارتفاع معدلات البطالة نتيجة تقلبات اقتصادية، وارتفاع أعداد الفقراء نتيجة أزمات وكوارث قد تحصل، فيمكن للناشط الاجتماعي أن يستشعرها، ويسعى لتقديم خدمة مبتكرة تساعد في التخفيف منها.

أما فيما يتعلق بتحقيق الربح المادي من خلال ريادة الأعمال الاجتماعية، فهو موضوع حظي بنقاش العديد من المهتمين به، وهناك من يرى أنه لا مانع من تحقيق الربح المادي، ولكن لا يكون هو الغاية للنشاط، فأصحاب هذا التوجه يرون على سبيل المثال أن تقديم أي نشاط يؤدي لخفض تكلفة استهلاك الغذاء، ويكون موجهاً للفقراء يعد ريادة أعمال اجتماعية، في حين لو كان النشاط موجهاً لخفض تكلفة استهلاك غذاء الأثرياء فهو هنا ليس ضمن الريادة الاجتماعية (Elkington&Hartigan, 2008). وعليه فإن من سيستفيد هو ما يحدد إذا ما كان النشاط يصنف ضمن أو خارج ريادة الأعمال الاجتماعية، وبناءً على هذا الرأي، فإنه - حتى لو أن طبيعة بعض الأنشطة قد تؤدي إلى الحصول على ربح وفائدة مادية - يجب العمل على أن يتم استثمار الربح في استمرارية النشاط وتمويله، لا أن تكون غاية لتحقيق مكاسب مادية. في حين أن هناك

وجهة نظر أخرى ترى أن تحقيق الربح المادي، لا يجعلها تختلف عن ريادة الأعمال التجارية؛ إذ إن الربح سيتحقق، وعليه فإن من يتبنون هذا التوجه يرون أن يعتمد رائد الأعمال الاجتماعي على التطوع volunteer والتبرعات المادية donate لتوفير رأس المال المادي والبشري capital لتقديم نشاطه. فمثلاً يرى كل من سيرتو وميللر ٢٠٠٨م أن وجود هدف مادي في مشروع الريادة الاجتماعية يضعف من القيمة الاجتماعية له (Certo and Miller, 2008).

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن تحقيق الربح المادي ليس هو فقط ما يحدد إذا كان النشاط يقع ضمن ريادة الأعمال الاجتماعية أو غير ذلك، ولكن ما يهدف النشاط لتحقيقه من قيمة اجتماعية هو ما يجعله يصنف كنشاط ريادة اجتماعية. وبالطبع فإن استطاع رائد الأعمال الاجتماعية أن يحصل على تبرعات لتمويل نشاطه، فإن هذه غاية أسمى لتحقيق الريادة الاجتماعية، ولكن الوصول لهذا الهدف يتطلب وجود قناعة مجتمعية، تتضمن سياسات وبرامج ومنظمات تدعم وتيسر ابتكار مشاريع ريادية ذات سمة اجتماعية، ولكن هذا لا يمنع أن يحقق الربح بهدف تمويل المشروع بما يتيح له فرصة أكبر للاستمرارية.

مقومات ريادة الأعمال الاجتماعية:

تقوم ريادة الأعمال الاجتماعية كغيرها من قطاعات الأعمال على عدد من الأسس، وتتطلب وجود مقومات حتى تؤتي ثمارها، ويكون لها عائد يخدم المجتمع، ويلبي احتياجاته من كل أنواع هذه المقومات، وتحت كل مقوم منها مجموعة من الاعتبارات والمتطلبات؛ لتتحول من مجرد مفهوم نظري إلى أنشطة وبرامج ومشروعات تخدم الواقع وتساعد في تحسينه. فهذه المقومات هي بمثابة البناء الذي يمكن من خلاله خلق ريادة أعمال اجتماعية في المجتمعات، باعتبارها قطاعاً مضافاً لقطاعات التنمية الاجتماعية، يهدف إلى تحقيق أهداف الرعاية الاجتماعية، لذا فإنه سيتم فيما يأتي عرض لما يمكن أن يكون الأبرز من المقومات التي يجب أخذها في الاعتبار عند الحديث عن ريادة الأعمال الاجتماعية:

أولاً: التعليم، التثقيف، التدريب: يعد التعليم هو الحلقة الأولى في صناعة الريادة، فمنظومة التعليم هي السبيل الأمثل لخلق مبتكرين ومبدعين في المجتمعات، فوجود رواد اجتماعيين ليس محض صدفة، بل هو نتاج عملية ورؤية ثاقبة من قبل صناع سياسات التعليم في الدول المتقدمة، ومع التوجهات الحديثة التي تركز على مشاركة أفراد المجتمع في التنمية المجتمعية، فإن خطط ومناهج التعليم أصبحت مرسومة لتحقق هذه الغايات والأهداف. وحتى يتسنى في الدول النامية صناعة رواد اجتماعيين، مع جعل مفهوم الريادة سائداً ومقبولاً اجتماعياً لابد من العمل بداية على إيجاد بيئة تعليمية توفر الفرص والإمكانات لإيجاد رواد ومبتكرين، وهذا يتحقق من خلال المناهج التعليمية التي تشجع على التفكير الإبداعي، وتغرس قيماً تنمي حس المسؤولية الاجتماعية وحس المواطنة، وتؤدي لاكتشاف مكامن القيادة في شخصيات الطلاب، وتعمل على صقلها وتطويرها، إضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمربين بأهمية احتضان أفكار الطلبة وتنميتها، وإمكانية تحويلها لخدمات يمكن الاستفادة منها في الواقع (Trantanen, 2013).

ولا يتوقف دور التعليم عند غرس القيم في المراحل التعليمية التأسيسية، بل يستمر من خلال نشر ثقافة الريادة اجتماعياً بين أفراد المجتمع بأطيافه المختلفة؛ وذلك بتنمية حس المشاركة باعتبارها أحد أشكال التكافل الاجتماعي. وقد جرت العادة أن تقديم التبرعات والهبات والتطوع في الأعمال الإنسانية المختلفة هو سمة للمواطنة الصالحة، إضافة لقيمته الدينية

والاجتماعية المهمة، وهذا المنطلق القيمي والفلسفي هو ما تسعى ريادة الأعمال الاجتماعية للوصول إليه، ولكن يضاف له أن تتم المساعدة الإنسانية من خلال تقديم خدمة أو نشاط ملموس له مردود إيجابي في تحسين حياة الأفراد، فالعمل على نشر ثقافة الريادة يحتاج وقتاً وجهداً، ويحتاج أيضاً وجود استراتيجيات وسياسات تنفذ من خلال أجهزة متعددة (Abu Saifan, 2012).

كما أن التدريب له دوره المهم في تنمية قدرات وإمكانيات الناشطين الاجتماعيين، ومساعدتهم على تحويل أفكارهم لمشروعات قابلة للتطبيق؛ من خلال تدريبهم على مهارة إعداد المشروعات، ودراسة الجدوى وتقويمها؛ بحيث يتم تقديم برامج اجتماعية ذات كفاءة عالية. فالرائد لا بد أن يتوفر له مجموعة من الجدارات competences التي تجعله كفئاً لإنشاء المشروعات، والعمل على استمرارها وتطويرها بشكل يحقق الهدف منها. ويتم التدريب لإعداد الرواد الاجتماعيين عن طريق منظمات ومؤسسات متخصصة، لديها الخبرة الكافية في صناعة الرواد ودعمهم خلال مراحل عملهم المختلفة(Spear, 2006) . وهناك جوانب لا بد من التركيز عليها عند تدريب الأفراد؛ ليكونوا رواداً اجتماعيين، ويمكن تقسيم الجدارات التي يحتاجها صناعة الرواد الاجتماعيين إلى جدارات معرفية؛ تتمثل في مجموعة من المعارف التي يجب أن يلم بها الفرد؛ حتى يمكن أن يكون رائداً اجتماعياً، وجدارات اجتماعية؛ تتمثل في خلق دوافع واتجاهات عند الفرد؛ ليكون رائد أعمال اجتماعي، وجدارات وظيفية تمثلها مجموعة من المهارات والفنيات التي يحتاجها العمل في ريادة الأعمال الاجتماعية .(Orhei et al, 2012)

ثانياً: المؤسسات والمنظمات الداعمة: نظراً لأهمية ريادة الأعمال ودورها في دعم الاقتصاديات ودفع عجلة التنمية، فقد لاقت اهتماماً واسعاً من قبل الحكومات والأفراد على حد سواء، وعليه فقد أصبح هناك اهتمام بتوفير بيئة تساعد على خلق الرواد، وتدعمهم من نواحي تقنية ومادية وفنية على حد سواء. لذا تم إيجاد ما يعرف بحاضنات الأعمال Incubators ومسرعات الأعمال Accelerators؛ حيث تعد شكلاً من أشكال المنظمات التي توفر الدعم للرواد، وتساعدهم على تطوير أفكارهم وتحويلها لخدمات في الواقع. ولكل منها أهدافها وغاياتها وأسلوبها في العمل وتحقيق الأهداف ونظراً لأهمية وجود الحاضنات والمسرعات كأحد المقومات الأساسية لصناعة ريادة الأعمال مجتمعياً، فإنه سيتم تناول ما يشير له كل منهما، وطريقة عملهما، والفرق بينهما مع الإشارة لبعض من التجارب العالمية والإقليمية والمحلية التي تعد أمثلة للحاضنات والمسرعات؛ إذ كانت بمثابة منصات انطلقت منها مشاريع ريادة أعمال اجتماعية.

أ) الحاضنات: أصبح مفهوم حاضنات الأعمال من المفاهيم الشائعة خلال السنوات الماضية، فقد بدأ ظهور المنظمات التي أعطيت مسمى حاضنات في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٩م، ثم انتشرت في دول أوربية متعددة، حتى صارت علامة بسماتها ووظائفها موجودة في دول كثيرة حول العالم (Aernoudt, 2004). وتعد الحاضنات هي المنظمات الأولية التي تحتضن أفكار الرواد، بل قد تكون البيئة الأولى لولادة الأفكار الابتكارية؛ من خلال العمل على تنظيم أنشطة وفعاليات تؤدي لاكتشاف المبتكرين، أو حتى تساعد من لديه الهمة في تنمية الحس المجتمعي وتحويل اهتماماته من مجرد أنشطة اجتماعية إلى خدمات يمكن أن تغير في واقع أو تضيف قيمة ما (الهزاني، ٢٠١٥). فقد وصفت

جمعية حاضنات الأعمال الوطنية الأمريكية The American National Business Incubation Association (NBIA) الحاضنات بأنها منظمات ديناميكية تسعى لتطوير الأعمال، وتساعد وتشجع الأفراد على البدء في أعمالهم الخاصة، وفي دعم الشركات في تطوير منتجات إبداعية .(United Nation, 2000).

الأنشطة التي تقدمها الحاضنات: يتم النظر في الغالب للحاضنات على أنها مساحات مكتبية مجهزة بأجهزة مكتبية وسكرتير يخدم الرواد، فإلى جانب توفير التجهيزات، هناك حزمة من الخدمات والأنشطة التي تقدمها لمساعدة رواد الأعمال على إنجاز أعمالهم؛ ومن ذلك تقديم خدمات إدارية، والمساعدة في الوصول إلى الممولين، وإيجاد الحلول المالية والفنية، وتقديم الاستشارات القانونية، وتسويق الخدمات والمنتجات، والوصول لمنافذ بيع المنتجات، أو تقديم الخدمات، أو حتى تسهيل الوصول للمستفيدين (الجفري وآخرون، ٢٠٠٥؛(Hansen et al, 2000).

والحاضنات الاجتماعية Social Incubators تعد إحدى أنواع الحاضنات التي انتشرت عالمياً في العقدين الماضية، فقد ظهر عدد من المؤسسات التي تبنت العمل كحاضنات اجتماعية لدعم مشروعات الشباب، ونشر الوعي بأهمية المشاركة في العمل الاجتماعي؛ من أجل حل المشكلات القائمة، وتحقيق التغيير المنشود لتحسين الحياة من خلال خدمات وبرامج متنوعة ومختلفة عما هو سائد ومتعارف عليه. وفي واقع الأمر فإن ما تقدمه حاضنات الأعمال الاجتماعية من خدمات لا يختلف كثيراً في جوهره عما تقدمه حاضنات الأعمال الأخرى؛ سواء حاضنات الأعمال، أو حاضنات البحث العلمي، أو الحاضنات التكنولوجية؛ من حيث توفير الدعم، وتقديم التسهيلات المادية. ولكن الاختلاف يكون في الفلسفة التي تنطلق منها؛ فالحاضنات الاجتماعية تسعى لسد فجوة في جانب الخدمات الاجتماعية، ويكون روادها – في الغالب – ناشطين اجتماعيين، يرغبون في تقديم خدمات مختلفة عما هو موجود أو تطوير طريقة تقديم خدمة ما (Aernoudt, 2004). وعادة فإن الحاضنات الاجتماعية تصنف كمنظمات غير ربحية (Non- profit organizations (NPOS إضافة إلى مهامها في تقديم الدعم الفني واللوجستي، فإنها أيضاً تسعى للقيام بمهام: خلق الفرص، والإرشاد، وتقديم الاستشارات، والتشجيع والتوجيه. وهناك حول العالم عدد من المنظمات التي تصنف كحاضنات ريادة أعمال اجتماعية؛ ومنها على سبيل المثال: منظمة (Global Social Benefit Incubator (GSBI فقد تأسست قبل عشر سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشرت حول العالم في دعم المشروعات؛ وخصوصاً ذات العوائد الاجتماعية .(Miller center, 2016)وهناك أيضاً منظمة Head of The Curve وهي منظمة تأسست في مصر، وقدمت الكثير من الدعم لمشروعات ريادة الشباب هناك ذات التوجه الاجتماعي (www.ahead-ofthecurve.com). أما محلياً فهناك منظمة تسامي، وهي منظمة غير ربحية تأسست في العام ٢٠١٤م بهدف نشر ثقافة

ريادة الأعمال مجتمعياً، وتقديم الدعم للرواد الاجتماعيين لمساعدتهم في تأسيس مشروعاتهم الاجتماعية من خلال وجود نخبة من المهتمين، ولها بعض المبادرات الاجتماعية .(www.tasamy.com)

ب) المسرعات: لا تختلف المسرعات عن الحاضنات كثيراً، ففي الوقت الذي يكون فيه دور الحاضنات المساعدة في تحويل الفكرة لمشروع، فإن المسرعات تأتي لتقدم خدمات تساعد على نمو المشروع واستمراره، وصولاً لاستدامته وقد عرفت كوهن Cohen عام (٢٠١٣) مسرعات الأعمال بأنها " المنظمات التي تقوم بالعمل مع مجموعة من الرواد من خلال التعليم والدعم في فترة محددة؛ للمساعدة في انطلاق المشروع من خلال برامج تساعد على استمرارية المشروع، وهي تتشابه مع الحاضنات، ولكن تختلف عنها في أنها تعمل مع مجموعات ذات أنشطة متشابهة إلى حد كبير أكثر من العمل مع الأفراد بشكل منفرد" .(Cohen, 2013:33) أو من خلال الإرشاد والتعليم والتثقيف، إضافة إلى العمل على القيام بآلية التشبيك بين كل من صاحب المشروع ومن يتوقع منهم دعمه من مستثمرين وشركاء محتملين، فالبداية تكون مع الحاضنة التي توفر البيئة الأولية لتوليد الفكرة وتوفير المناخ المناسب لتحويلها لمشروع، ليأتي دور المسرعة من خلال العمل على مساعدة المشروع على النمو السريع وتحقيق العوائد؛ أي أن المسرعات لا تسعى لتقديم مساحات يمكن العمل من خلالها، بل تقدم خدمات بشكل أكبر يمكن الاعتماد عليها في تطوير المشروع، وفي الوصول لمزيد من العملاء والمستفيدين؛ بحيث إن نشاطها يكون فيه تركيز أكبر على حل مشكلات التشغيل، وإيجاد الحلول للمشكلات التمويلية، وحل المشكلات الإدارية، كما أنها تقدم جانباً تعليمياً وتدريبياً أكبر منه في حاضنات الأعمال التي توفر بيئة تساعد على إطلاق المشروع (Cohen, 2013).

مما سبق نصل إلى أنه على الرغم من أن هناك تشابهاً فيما تشير له كل من الحاضنات والمسرعات إلا أن هناك أوجه اختلاف، والجدول التالي يوضح الفروق بينهما (Isabelle, 2013: 19):

جدول رقم (٢) الفرق بين الحاضنات والمسرعات

الحاضنات	المسرعات
تتناسب مع الأفكار في مراحلها الأولية	تتناسب مع المشروعات القائمة لتطويرها ومساعدتها على النمو
عملياتها طويلة لحد ما	عملياتها قصيرة
الحاضنات عبارة عن مؤسسات	المسرعات عبارة عن برامج في مؤسسات
تعمل على بناء استدامة للمشروع	تعمل على تطوير أجزاء محددة من المشروع
تعمل مع كل مشروع بشكل فردي	تعمل مع مجموعات لديها مشروعات متشابهة
تركز على تطوير المشروع اقتصادياً	تركز على نمو المشروع
في الغالب مؤسساتها غير ربحية	في الغالب مؤسساتها ربحية
الهدف العمل على تطوير المشروع بحد ذاته	الهدف تطوير قدرات وإمكانيات الرائد ليطور أعماله
ظهرت منذ أكثر من ثلاثة عقود تقريباً	ظهرت خلال العقد الماضي

ثالثاً: التشريعات والقوانين والإجراءات: على الرغم من أن ريادة الأعمال الاجتماعية هي عبارة عن مبادرات ذاتية لحل مشكلات اجتماعية، يدفعها حس المسؤولية الاجتماعية إلا أنها تتم من خلال برامج ومشروعات، وبالتالي حتى تتأسس هذه البرامج والمشروعات وتنمو فلا بد من وجود حزمة من الأنظمة والتشريعات التي تساعد الرواد على تأسيس مشروعاتهم، واستدامتها بعد ذلك. ولعل أول ما يمكن الاعتماد عليه هو وجود إرادة سياسية من صُّناع القرارات، وقناعة بأهمية المشاركة المجتمعية في حل المشكلات القائمة، فإذا لم تكن تلك القناعات موجودة فلن تكون لأي مبادرة صدى ومردود. ويعقب ذلك سن تشريعات وأنظمة تساعد على إنشاء مؤسسات داعمة للرواد؛ سواءً كانت تابعة لقطاعات حكومية؛ مثل مراكز ريادة الأعمال في الجامعات، أو تلك التابعة لشركات في القطاع الخاص، أو مؤسسات غير ربحية أنشئت لريادة الأعمال الاجتماعية خصيصاً، إضافة إلى وجود حزمة من التنظيمات والتشريعات التي تدعم إنشاء المؤسسات الصغيرة (Eyal-cohen, 2014). ونظراً للاهتمام العالمي مؤخراً بالمشاركة المجتمعية في تنمية اقتصاديات الدول، إضافة إلى تنشيط العمل المجتمعي، فقد أصبح هناك عمل على تطوير الأنظمة واستخدامها لصالح دعم هذا النوع من الأنشطة، باعتبارها روافد اقتصادية مؤثرة؛ من خلال وضع القوانين التي تسهل عملية تمويل مشاريع رواد الأعمال، فوجود حزمة من التشريعات تخفف من مخاطر فشل مشروعات رواد الأعمال، وتساعدهم على تطوير أعمالهم واستمراريتها (Dutta et al, 2013). وفي ريادة الأعمال الاجتماعية، فإن وجود التسهيلات والضمانات التشريعية ووضوح الإجراءات يشجع على تطويرها، وإقبال أفراد المجتمع على البدء في مشاريعهم الريادية. أما عدم وضوح التشريعات أو حتى غيابها فيؤثر سلباً، ويقلل من الاتجاه نحو ريادة الأعمال الاجتماعية، ولعل ما نجده في الدول المتقدمة من إقبال على مشروعات ريادة الأعمال الاجتماعية هو نتاج لوجود التشريعات ووضوحها؛ خصوصاً تلك التي تدعم وتشجع المبادرات المجتمعية، ومساهمة أفراد المجتمع في حل مشكلاتهم. في حين أن المشاركة المجتمعية تقل في الدول النامية، وخصوصاً الدول التي لا يوجد فيها قوانين وتشريعات تدعم وتشجع على إيجاد المشروعات، وصنع المبادرات الاجتماعية.

رابعاً: وعي وقبول مجتمعي: تختلف المجتمعات فيما بينها في تقدمها ووعيها وفي قدرتها على التعاطي مع مشكلاتها ومواجهتها والمساهمة في حلها، فعادة المجتمعات المتخلفة تعاني من الأمية ونقص قنوات التواصل بين أفراد المجتمع ومكوناته، مما يجعل نمو الحس المجتمعي فيها ضعيفاً، على عكس المجتمعات المتقدمة التي تتميز بمستويات مرتفعة من التعليم، ومساحات كبيرة تتاح لمشاركة أفراد المجتمع في تحقيق الأهداف التنموية بعيدة المدى التي تخدم توجهاتها. وعليه فإن ريادة الأعمال الاجتماعية حتى تزدهر لابد أن يكون هناك وعي من قبل أفراد المجتمع بدورهم في حل المشكلات، وفي قدرتهم على التعامل مع المعوقات التي تحد من تقدم المجتمع؛ من خلال ابتكار الحلول في شكل أنشطة وبرامج تقدم خدمات تحسن من الوقع وتطوره للأفضل، ولعل هذا المقوم هو ما يجعل ريادة الأعمال الاجتماعية تنجح في المجتمعات الغربية؛ حيث إنها ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية، وخلال العقدين الماضيين أيضاً بدت تلقى رواجاً في دول شرق آسيا، في حين أنه في دول الشرق الأوسط مازالت في بداياتها، وهناك حاجة لنشر الوعي

بأهميتها من خلال العمل على توسيع دائرة اهتمام أفراد المجتمع بكل أطيافه بالعمل المجتمعي المبتكر. وحيث إن هذه الدول هي في حاجة أكبر لأن يكون هناك حراك مجتمعي أسرع للتجاوب مع مشكلات الواقع؛ خصوصاً في ظل الأزمات الراهنة؛ سواء كانت سياسية أو اقتصادية، أدت لتراجع الحكومات عن التزاماتها تجاه أفرادها، وذلك للتعاطي مع المشكلات وحلها حتى لا تتفاقم ويترتب عليها انهيارات في بناءات المجتمعات (Naem, 2014). لذا فإن قبول أفراد المجتمع للمساهمة في حل الأزمات، وعدم الاعتماد على ما تقدمه الحكومات مهم جداً في زيادة الإقبال على تبني أنشطة ريادة الأعمال الاجتماعية.

ريادة الأعمال الاجتماعية ودورها في تحسين خدمات الرعاية الاجتماعية:

ظلت ومازالت المشكلات المتعلقة بجوانب الرعاية الاجتماعية هاجساً مقلقاً لكل المنتمين للسياسة والاقتصاد والاجتماع؛ إذ إن وجود مشكلات اجتماعية عالقة وغير مشبعة يعني وجود أفراد غير راضين عن الواقع المعيشي، وبالتالي يتوقع أن يكون أداؤهم وإنجازهم وانتماؤهم قليلاً. وتتنافس الدول فيما بينها في تقديم الرعاية الاجتماعية وتنوع في أساليبها، فقبل عدة عقود من الزمن كانت الدولة بقطاعها العام هي المعنية بتقديم خدمات الرعاية الاجتماعية للأفراد والمجتمعات، وعندما لم تستطع أن تحقق تطلعات أفراد المجتمع، صار هناك توجه لتقديم خدمات وبرامج رعاية اجتماعية عن طريق القطاع الخاص بشقيه الربحي Profit وغير الربحي Non-Profit (الورفلي، ٢٠١٢). واستمر الحال على ذلك النحو، ولكن للأسف كانت تظهر مشكلات مستجدة وطارئة تعجز البيروقراطية التي تحكم أساليب عمل المنظمات الحكومية عن مواجهتها بالشكل المطلوب، ومن هنا ظهرت اتجاهات نحو إيجاد حلول سريعة وفعالة، فتعددت الأنشطة والخدمات، فظهر على سبيل المثال ما عرف ببرامج المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility التي تُقدَّم في الغالب من قبل منظمات ربحية، وإن كان غايتها البعيدة ربحية إلا أنها في الغالب تتجه نحو تقديم خدمات مُشبعة لاحتياجات المجتمع أو قطاع منه. ومن أشكال خدمات الرعاية أيضاً تلك التي يقوم بها في الغالب ناشطون اجتماعيون، والتي اعتمدت في بداياتها على مجهودات تطوعية تفتقر للتنظيم، ومن ثم تطورت لتظهر في هيئة مشروعات خدمية تهدف لإحداث تغيير اجتماعي، وتحقيق قيمة اجتماعية من خلال مشروع محدد.

بدأ ينفذ في أرض الواقع برامج وخدمات أعدها ونفذها ناشطون اجتماعيون، اتسمت بصفة الريادة لكونها اتصفت بالإبداع، واعتمادها على موارد بسيطة وتمويل قد يكون خارجياً في غالب الأحوال (Zaeri, 2014). ولعل ظهور مفهوم ريادة الأعمال في إطار الأعمال التجارية أثّر كثيراً على تطور مفهوم ريادة الأعمال الاجتماعية، وتبلوره كنوع من أنواع وأشكال خدمات الرعاية الاجتماعية، إلا أن الريادة الاجتماعية أصبحت مؤخراً شكلاً من أشكال تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية في المجتمعات الحديثة؛ خصوصاً تلك التي تحرص على تنمية مساهمة الأفراد في المجتمع من خلال تبني استراتيجيات التمكين لفئات المجتمع المختلفة؛ بحيث يتحولون من مجرد مستفيدين من الخدمات لمقدمين لها. ولعل الاهتمام بحقوق الإنسان وحقوق المواطنة في العقود الأخيرة كان أحد أسباب دفع الشباب نحو تحميلهم جزءاً من المسؤوليات المجتمعية؛

من خلال قيامهم بالمبادرات والمساهمات بالمشروعات الصغيرة لدعم الاقتصاديات المحلية، وتحقيق التنمية الاجتماعية.

وهناك ارتباط بين ريادة الأعمال الاجتماعية، وعدد من قضايا الرعاية الاجتماعية؛ ومنها المسؤولية الاجتماعية وتحقيق الاستدامة، كما أن لها علاقة بمهنة الخدمة الاجتماعية التي تعد أحد أهم المهن التي تعنى بتنفيذ برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية، وعليه سيتم فيما يأتي تناول علاقة رياد الأعمال الاجتماعية بهذه القضايا:

ريادة الأعمال الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية: تعتبر ريادة الأعمال الاجتماعية أحد مظاهر وصور المسؤولية الاجتماعية التي تمثل أحد القيم المجتمعية العاكسة لانتماء الفرد لمجتمعه، وإحساسه بنواحي القصور التي يعاني منها أفراده وجماعاته؛ وذلك من خلال العمل على سد تلك الاحتياجات بتقديم خدمات تشبعها، وتعبر عن التزامه تجاه المجتمع وقضاياه المختلفة، وحس المسؤولية الاجتماعية وإن كانت ذاتية المنشأ إلا أن هناك جانباً منها يتم اكتسابه من خلال التفاعل الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر هي:

١- الاهتمام: وهو يكون بالحرص على ترابط جماعات المجتمع وتماسكها وبلوغها أهدافها ولعل أبرز أشكال الاهتمام بالجماعة التوحد معها ومع اهتماماتها والعمل من أجلها (الجهني، ٢٠١٠).

٢- الفهم: عن طريق فهم الفرد لمجتمعه؛ من حيث نظمه وقيمه وثقافته، والمهام والأدوار الموكلة لكل فرد، وأن يدرك الفرد آثار سلوكياته وتصرفاته وقيمة سلوكياته على الجماعة (الهذلي، ٢٠٠٩).

٣- المشاركة: فتكون بتقبل الفرد لأدوار اجتماعية تتناسب مع قدراته وإمكانياته (المصطفى، ٢٠١٤). إضافة إلى اشتراك الفرد في الأعمال التي تساعد الجماعة على أن تشبع احتياجاتها، وتحل مشكلاتها من خلال العمل على مواجهتها (اللحياني، ٢٠١١). وفي واقع الأمر فإن هناك مؤسسات اجتماعية متعددة لها دور في تنمية حس المسؤولية الاجتماعية، وتمثل مؤسسات التنشئة الاجتماعية أحد أهم المؤسسات التي يقع على عاتقها تنمية حس المسؤولية الاجتماعية، ويأتي على رأسها الأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فإذا ما تبنت أساليب تنشئة سوية فإنها ستشكل وعياً اجتماعياً مميزاً لأفرادها، يساعدهم على التعاون مع الآخرين والتكافل معهم (بن عبيد، ٢٠١٥). وهذه القيم هي النواة التي يمكن من خلالها أن ينمو حس العمل الاجتماعي لدى الأبناء مستقبلاً، ويمكن أن يتطور ليصل إلى تنفيذ برامج ومشروعات ريادية تخدم المجتمع وتحقق غاياته. وإلى جانب الأسرة أيضاً هناك مسؤولية تقع على عاتق المدرسة باعتبارها المؤسسة الثانية في تشكيل شخصية الأفراد من خلال ما تقدمه من مناهج تعليمية وأنشطة طلابية تسعى لغرس قيم ومبادئ وأخلاقيات نبيلة (المصطفى، ٢٠١٤). ولعل من تلك القيم: المسؤولية الاجتماعية، والقدرة على الإحساس باحتياجات المجتمع، ومع الدعوات المتزايدة لتمكين الشباب، وعدم الاعتماد على القطاع الحكومي في الحصول على فرص العمل، إضافة إلى الحراك المجتمعي الواسع الذي شهده العالم في العقدين الأخيرين، فإن ريادة الأعمال

الاجتماعية وجدت حاضنة جيدة لتتبلور كشكل من أشكال العمل المجتمعي والنشاط الاقتصادي في آن واحد، وهذا ما يجعلها نشاطاً ذا طبيعة متميزة، وخاصة أنه مزيج ما بين الوعي باحتياجات المجتمع، والقدرة على إدارة وتنفيذ المشروعات، إضافة إلى سمة الإبداع التي تلازم أنشطة الريادة، إلى جانب أنها تعكس شكلاً من أشكال وصور المسؤولية الاجتماعية؛ حيث تشترك معها في الأهداف والغايات، وفي مساهمتها في حل مشكلات المجتمع، وإيجاد حلول ابتكارية لها (Mitra&Borza, 2011).

ريادة الأعمال الاجتماعية والاستدامة:

تتنوع الأنشطة التي تقدم من خلال أفراد وجماعات أو حتى منظمات بهدف غير ربحي أو حتى تطوعي وخيري في مرات متعددة، وهناك العديد من الحملات والبرامج التي ترى النور، وتحقق أهدافاً ومن ثم تخبو وتختفي، والسبب خلف ذلك غياب إستراتيجية الاستدامة عند مقدميها والقائمين عليها. فعدم وجود غايات بعيدة المدى، أو وجود آلية محددة للتمويل وخطة للاستمرار تجعل الموضوع محضاً للصدفة، وقد يتوقف النشاط بمجرد وجود أي عائق، فالاعتماد على المجهودات الشخصية وعلى التبرعات في تمويل المشروعات بدون وجود خطة لجعل التمويل من المصادر الثابتة نسبياً، هو ما يجعل نشاط الريادة الاجتماعية يختلف عن الأنشطة الخيرية والتطوعية الأخرى، فمشروعات الريادة الاجتماعية لا بد أن تضع في اعتبارها الاستمرارية وتحقيق استدامة للمشروع لفترات طويلة. وهذا يتأتى من خلال العمل على إيجاد مصادر تمويل تغني عن الاستعانة بالممولين؛ كأن يكون ربحياً للمشروع لضمان وجود عوائد تساعد على استمراره، إضافة إلى قدرة المشروع على تطوير المهارات الإدارية والتنفيذية لدى القائمين عليه. وحتى يمكن أن تحقق الاستدامة لا بد من وجود عناصر ومؤشرات يمكن قياسها لتحديد إمكانية استدامة المشروع من عدمها، وهناك عدة عوامل يمكن أن تؤخذ كمؤشرات لتحديد قدرة البرامج على الاستمرار والاستقلال ضمن قدرات المجتمع والفئة المستهدفة على وجه التحديد، إضافة إلى القدرة على تنظيم المستفيدين، وتوفير التدريب لمقدمي الخدمة، ووجود آلية للتمويل والتسويق، إلى جانب قياس مستمر لرضى المستفيدين، والآثار الاجتماعية والاقتصادية المترتبة على المشروع (حسن، ١٩٩٦).

ريادة الأعمال الاجتماعية ومهنة الخدمة الاجتماعية:

تعد مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الإنسانية التي تسعى لإشباع احتياجات الأفراد والجماعات والمجتمعات؛ من خلال مساعدتها في تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية، وتبني موضوعاتها؛ لتكون خدمات مؤسسية يستفيد منها الأفراد، فعندما يستجد شكل من أشكال برامج الرعاية الاجتماعية، فإنه سيكون لمهنة الخدمة الاجتماعية دور في تقديم هذا البرامج، وعليه فإن مهنة الخدمة الاجتماعية يمكن أن تساهم في نشر ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية من خلال عدة أوجه يمكن إجمالها فيما يأتي:

١- تعليم الخدمة الاجتماعية: يمكن العمل على تضمين موضوعات ريادة الأعمال الاجتماعية في مقررات ومناهج تعليم الخدمة الاجتماعية، فمقررات مثل(إدارة المؤسسات الاجتماعية) و(تقويم المشروعات والبرامج الاجتماعية) هي من المقررات الرئيسة التي يتعلمها طلبة الخدمة

الاجتماعية، ويتم تدريسها في أقسام الخدمة الاجتماعية، ومثل هذه المقررات هي متطلب أساس لا بد أن يكون لدى الرائد الاجتماعي معرفة به؛ حتى يتسنى له تطوير أفكاره لمشروعات قابلة للتطبيق والتنفيذ في الواقع. كما أن من يتجه لدراسة الخدمة الاجتماعية هم في الغالب أشخاص لديهم اهتمام بالمجتمع وبمشكلاته، وبالتالي يمكن توجيههم بألا يكونوا مجرد مقدمي خدمات، بل مبتكري خدمات من خلال تلمس احتياجات المجتمع وقياسها، ومن ثم ابتكار خدمات يمكن أن تغير من واقعهم وتحسنه. وفي الواقع فإن هناك تجارباً في العالم لأخصائيين اجتماعيين استطاعوا أن يكونوا رواداً ناجحين من خلال ابتكار برامج وخدمات، ساعدت مستفيدين من خدمات مهنة الخدمة الاجتماعية في تحسين حياتهم بصورة أفضل (بن سعيد، ٢٠١٤).

٢- التدريب: يمكن أن تساهم مهنة الخدمة الاجتماعية في تقديم التدريب للراغبين في أن يكونوا رواداً اجتماعيين من الناشطين الاجتماعيين؛ وذلك بالعمل على تقديم دورات لهم في كيفية إدارة المؤسسات غير الربحية، وكيفية تأسيس المشروعات الاجتماعية، ودراسة جدواها وتقويم نجاحها، إضافة إلى تزويدهم بمهارات البحث الاجتماعي لاستقصاء حاجات المجتمع، والتعرف على متطلباته وثقافته وطبيعته؛ حيث إن كل هذه العوامل لها دور رئيس في نجاح مشروعات ريادة الأعمال الاجتماعية. وفي حقيقة الأمر فإن الجدارات التي يجب أن يتمتع بها الرائد الاجتماعي لا تختلف كثيراً عن تلك الجدارات التي يتسم بها خريج مهنة الخدمة الاجتماعية؛ من حيث مهارات التفكير الإبداعي، والقدرة على دراسة الواقع وتحليله، وتلمس الاحتياجات واكتشافها، وهذه المهارات تتطلب نسقاً من المعارف والقيم والاتجاهات التي لا بد أن توجد لدى الممارس المهني للخدمة الاجتماعية، ويمكن العمل على تطويرها وتدعيمها أكثر بفكرة الإبداع؛ حتى يتسنى صقل مهارات الأخصائيين الاجتماعيين، ويمكن أن يكونوا رواداً اجتماعيين قادرين على حل مشكلات المجتمع بطرق أكثر ابتكارية.

٣- إجراء البحوث الاجتماعية وتقديم الاستشارات: يعد البحث الاجتماعي أحد أسس مهنة الخدمة الاجتماعية، وهناك إنتاج علمي وبحثي كبير يقدمه المتخصصون في مهنة الخدمة الاجتماعية؛ سواء أكانوا أكاديميين أم باحثين أم ممارسين، وفي الغالب فإن هذه البحوث تتجه لاكتشاف مشكلات المجتمع، والتعرف على نواحي القصور والنقص التي هي بحاجةٍ للمواجهة والتعامل معها مباشرةً، ويمكن الاستفادة منها في توجيه اهتمام الناشطين الاجتماعيين نحو القضايا التي تحتاج عملاً لتطويرها وتحسينها. كما يمكن لمهنة الخدمة الاجتماعية من خلال البحث العلمي استشراف المستقبل، وما يمكن أن يستجد من مشكلات قد تحتاج إيجاد خدمات للتعامل معها. كما يمكن أن يعمل المنتمون لها من باحثين وأكاديميين على التعاون مع مؤسسات دعم وتوليد مشروعات الريادة الاجتماعية (الحاضنات والمسرعات)؛ من خلال تقديم الاستشارات للرواد الاجتماعيين، وتقديم التوجيه؛ حتى تكون الخدمات والمشروعات المقدمة معبرة فعلياً عن احتياج مجتمعي، مما يضمن لها الاستمرار والديمومة.

تعليق ختامي:

تناول هذا البحث موضوعاً حديثاً في مجال العمل الاجتماعي والاقتصادي على حد سواء، ألا وهو موضوع ريادة الأعمال الاجتماعية التي تلقى حالياً اهتماماً واسعاً من قبل العديد من المتخصصين والمهتمين، وعلى الرغم من أن ريادة الأعمال الاجتماعية تحقق تقدماً ملحوظاً في العديد من دول العالم، إلا أنها مازالت في بداياتها في مجتمعاتنا العربية، وفي المجتمع السعودي على وجه التحديد، مع أن التوجهات الحاضرة نحو مزيد من مشاركة الأفراد في تنمية الموارد البشرية، فخطة التنمية العاشرة (١٤٣٦هـ-١٤٤٠هـ) ركزت على موضوع التمكين لفئات المجتمع وشرائحه المختلفة، والتحول من الرعوية الحكومية المباشرة إلى مزيد من مشاركة المجتمع بمؤسساته وجماعاته وأفراده في تحقيق تنمية اجتماعية حقيقية، تعبر عن احتياج فعلي، وتشبع حاجات ضرورية لها أولوية أكثر من سواها(وزارة التخطيط، ٢٠١٦). والريادة الاجتماعية هي إحدى السبل لتحقيق هذا التوجه، فمن خلالها يمكن استثارة الشباب نحو تقديم أفكار ابتكارية تلامس الواقع الاجتماعي؛ من خلال أنشطة وبرامج جديدة، تستطيع الاستمرار والديمومة في تحقيق أهداف تلامس جوانب الرعاية الاجتماعية. لذا فإن الكتابات حول هذا الموضوع وتناوله بالطرح العلمي، سيجعل ثراء في أدبيات الموضوع بشكل يساهم في وعي مجتمعي عن مساهمات ريادة الأعمال الاجتماعية في تطوير مظاهر العمل الاجتماعي، ومن ثم يشجع الكثير منهم على الانخراط في مشروعات ريادة الأعمال الاجتماعية وتقديمها بصور متعددة.

وقد سعت الباحثة من خلاله إلى تقديم شيء من المعرفة في موضوع ريادة الأعمال الاجتماعية ومقوماتها، لعل أن يجد فيها من لديه اهتمام - من مؤسسات اجتماعية وأفراد - معلومات تساعده في تطوير أفكار ابتكارية وريادية، كما يمكن أن يكون بداية يستفيد منها باحثون آخرون يهتمون بقضايا الرعاية الاجتماعية بشكل عام، وموضوعات الريادة الاجتماعية على وجه الخصوص؛ للانطلاق لمزيد من البحث العلمي في الموضوع وتناوله من جوانب مختلفة، بما يساعد على جعله موضوعاً يمكن طرحه في المؤسسات التعليمية ومن خلال وسائل الإعلام المتعددة؛ حتى يمكن أن يجد صدى يساعد على تنمية فكر الريادة الاجتماعية في المجتمع.

التوصيات:

١- العمل على تنظيم محاضرات ومؤتمرات حول ريادة الأعمال الاجتماعية لنشرها كثقافة بين أفراد المجتمع، بما يساعد على اكتشاف الرواد والمبتكرين في مجالات العمل الاجتماعي.

٢- العمل على تنظيم إجراءات تنفيذ مشروعات ريادة الأعمال الاجتماعية، وإصدار أدلة إجرائية لذلك، والاهتمام بها، باعتبارها قطاعاً جديداً من قطاعات العمل الأهلي الاجتماعي.

٣- تبني المؤسسات الاجتماعية فكرة ريادة الأعمال الاجتماعية، والعمل كحاضنات لتوليد أفكار ريادة الأعمال الاجتماعية، والاستثمار في تمويل مشروعاتها؛ لأنها فعلاً الصورة الأفضل لتمكين شباب وشابات المجتمع في العمل الاجتماعي.

٤- يقع على عاتق المؤسسات التعليمية؛ وعلى رأسها الجامعات الدور الأكبر في نشر فكر ريادة الأعمال الاجتماعية بين الطلبة، لذا لا بد من أن يكون هناك مراكز متخصصة لاكتشاف الرواد والناشطين الاجتماعيين، ومساعدتهم على تحويل أفكارهم لخدمات اجتماعية ابتكارية؛ من خلال تضافر جهود القائمين على تلك المؤسسات، والاستفادة من خبرات المتخصصين والإمكانات المتاحة في البيئة الجامعية، بما يساعد على تطوير برامج ومشروعات اجتماعية تخدم المجتمع وتعبر عن شكل من أشكال المسؤولية الاجتماعية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- بن سعيد، لانا حسن (٢٠١٤)، ريادة الأعمال الاجتماعية وموقف الخدمة الاجتماعية منها، بحث منشور بالمجلة الاجتماعية الصادرة عن الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بن عبيد، عهود ناصر (٢٠١٥)، دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبنائها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- الجفري، ياسين وحبيب، شكيلوباشيخ، عبداللطيف (٢٠٠٥)، حاضنات الأعمال ومستقبل الأعمال الصغيرة، مجلة البحوث التجارية (كلية التجارة- جامعة الزقازيق)، مجلد ٢٧، عدد ٢، ٣٩١-٤١١.
- الجهني، حنان عطية (٢٠١٠)، دور الإعلام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب، المؤتمر العلمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي في جاكرتا، الجزء ٣.
- حسن، زينب يوسف (١٩٩٦)، الاستدامة في مشاريع التنمية المحلية في الأردن (دراسة ميدانية لمشاريع حياكة البسط التقليدية المنفذة من قبل المؤسسات غير الحكومية)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- المصطفى، زين العابدين (٢٠١٤)، المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب: المرحلة الجامعية نموذجاً، مجلة أمة الإسلام العلمية، جامعة السودان، عدد ١٤، ١٦١- ١٨٩.
- اللحياني، أزهار صلاح (٢٠١١)، التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الورفلي، مها (٢٠١٢)، الرعاية الاجتماعية وحقوق الإنسان، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، العدد: ٣٣، الجزء٧، ٢٦٩٤-٢٦٧٣.
- الهزاني، الجوهرة (٢٠١٥)، دور حاضنات الأعمال في دعم رواد الأعمال والمشروعات الصغيرة: دراسة مطبقة على حاضنات الأعمال في مدينة الرياض، مجلة الخدمة الاجتماعية (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين)، عدد ٥٤، ١٥-٦٩.
- الهذلي، نايف سراج (٢٠٠٩)، الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية:

-AboSaifan,S.(2012).SocialEntrepreneurship: Definition and Boundaries. Technology Innovation Management Review. February 2012 PP. 2227-.

- Aernoudt, R. (2004). Incubators: Tool for Entrepreneurship?.Journal of small Business Economics.Vol. (23). 127- 135.

- Ashoka, U.& Brock, D. 2011, The Social Entrepreneurship Education Resource Handbook. for colleges and universities engaged in teaching, research and applied learning in social entrepreneur. The fifth edition.

- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both? Entrepreneurship: Theory & Practice, Vol (30). No. (1), 1–22.

- Borza, A., Mitra, C., Nistor, R., Bordean, O. (2009), "Social Enterprise and Competitiveness",Management & Marketing, Vol. 4, No. 3, pp. 193-

- Certo, S. T., & Miller, T. (2008). Social entrepreneurship: Key issues and concepts. Business Horizons,Vol.(51), pp267–271.

Cohen, S , (2013). How to Accelerate Learning : Entrepreneurial Ventures Participating in Accelerator Programs. Doctoral Thesis. Kenan- Falger School of Business.

- Cook, B., Dodds, C., &Mitchell,W. (2001). Social entrepreneurship: False premises and dangerous forebodings. Centre of Full Employment and Equity, University of Newcastle, Working Paper pp. 0124-.

- Dabic, M. &Skuric, N. (2014).Why Social Entrepreneurship Research Increased in the Recent 25 Years. Proceedings of the 2nd International OFEL Conference on Governance, Management and Entrepreneurship, 4th - 5th April, 2014, Dubrovnik, Croatia.

- Dacin, M. T., &Dacin, P. A. (2011). Social Entrepreneurship: A critique and future directions. Organization Science, Vol. (22). No.(5), 1203–1213.

- Dees, J., Gregory, J. E., & Peter.E. (2001). Enterprising Nonprofits: A Toolkit for Social Entrepreneurs. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Dutta, N. Sobel, R. Roy, S. (2013). Entrepreneurship and Political Risk. Journal of Entrepreneurship and Public Policy. Vol. (2). No. (2). pp. 130143-.

- Elkington, J., &Hartigan, P. (2008). The power of unreasonable people: How social entrepreneurs create markets that change the world. Boston, MA: Harvard Business Press.

- Eyal-Cohen, M. (214).Legal Mirrors of Entrepreneurship.Boston Collage Law Review.Vol. (55). pp. 719773-.

- Hansen M. Horhia. N. Breger. J. (2000). The State of the Incubator Market Space, Harvard Business School.

- Isabelle, D. (2013). Key Factors Affecting a technology Entrepreneur's, Choice of Incubator or Accelerator.Technology Innovation management review.www. timreview.ca.

- Leadbeater, C. and Goss, S. (1998). Civic Entrepreneurship, Demos/Public Management Foundation, London.

- Mair, J. Marti, I. (2006). Social Entrepreneurship Research: A source

people in the Finnish welfare state. Poznan university of Economic Review.Vol. (13), No. (1). Pp 724-.

- Salarzehi, H. Armesh, H. Nikbin, D. (2010). Waqf as a Social Entrepreneurship Model in Islam.International Journal of Business and Management.Vol. (5), No.(7). pp179186-.
- Spear, R. Social entrepreneurship: a different model?.International Journal of Social Economics.Vol . (33). No. (5). PP 399410-.
- Thompson, J.Alvy, G. Lees, A. (2000). "Social entrepreneurship – a new look at the people and the potential", Management Decision, Vol. 38 Iss: 5, pp.328 – 338.
- Trantanen, T.(2013). Social Values, Societal entrepreneurship attitudes and entrepreneurial intention of young people in the finish welfare state. Journal of Poznan University of Economics. Vol. (13). No. (1).
- United Nations, (2000). Best Practice in Business Incubation, Economic Commission for Europe.
- Weerawardena, J. Mrot, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. Journal of World Business.Vol.(41).Pp21–35.
- Zahra, S. A., Rawhouser, H. N., Bhawe, N., Neubaum, D. O., & Hayton, J. C. (2008). Globalization of social entrepreneurship opportunities. Strategic Entrepreneurship Journal, Vol(2),pp 117–131.
- Zaeri, M. (2014).A Theoretical Study Of Social Entrepreneurship. Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability VolX ,Iss(2)

of explanation, prediction, and delight. Journal of World Business, Vol. (41), No (1).Pp 3644-.

- Miller center. (2016). Miller Center for Social Entrepreneurship. Santa Carla University.
- Martin, R &Osberg, S (2007). Social Entrepreneurship: Case for Defintion. Stanford Social Innovation Review.Vol. (5), No. (2). Pp 2839-.
- Mitra, C &Broza, A (2011). Social Entrepreneurship and Social Responsibility: Comparative Study. Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society.Vol. (6), No.(2), pp. 243254-
- Naem, M. (2014).Social Entrepreneurship: An Effective Mode of Promoting Public Private Partnership in Middle East. Asia Pacific Journal of Management & Entrepreneurship Research (APJMER). Vol.(3). Issue.(2).
- Orhei, L. Bibu, N. Vinke, J. (2012).The Competenceof SocialEntrepreneurshipin Romania. A profile fromexpertsinthe field.Managerial Challenges of the Contemporary Society.Proceedings.Babes Bolyai University, Faculty of Economics and Business Administration.
- Petrovici, A. (2013). Social Economyand Social Entrepreneurship: An ExerciseOf Social Responsibility. Journal of Community Positive Practices, XIII(4) ,pp 315-.
- Peredo, A .Mclean, M. (2006). Social Entrepreneurship: A critical review of the concept. Journal of World Business. Vol. (41). Issue.(1).pp. 5665-.
- Rantanen, T &Toikko, T. (2013).Social values, societal entrepreneurship attitudes and entrepreneurial intention ofyoung

الأداء الوظيفي الأسري وعلاقته بالأمن النفسي (دراسة على عينة من ربات الأسر بمدينة الرياض)

د. منيرة بنت صالح بن سعيد الضحيان
استاذ السكن وإدارة المنزل المشارك
كلية التصاميم والفنون - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المستخلص

في ضوء أهميـة الأداء الوظيفي الأسري وأثره على أفراد الأسرة، وأهميـة الأمـن النفسي للمـرأة وأثـره في قيامها بالمهـام الوظيفية المكلفـة به، نشـأت فكرة هذه الدراسـة التي سـعت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بـين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي لـدى ربـات الأسر بمدينـة الريـاض، واتبعت الدراسـة المنهج الوصفي التحليلي، واسـتخدمت الاستبانة كأداة للدراسة حيث طبقت على عينة قصدية غير عشـوائية قوامها (٢٣٥) ربة أسرة. وكان من أبرز نتائجها: ارتفاع مسـتوى الأداء الوظيفي الأسري والأمـن النفسي لدى ربات الأسر بمدينة الرياض بشـكل عام، ووجود فروق دالة إحصائيا بين العينة في كل من الأداء الوظيفي الأسري والأمـن النفـسي تبعـا لمسـتوى تعليـم رب الأسرة، وتعليـم ربـة الأسرة، ودخـل الأسرة لصالح المسـتويات العليا للتعليـم والدخل. بالإضافـة إلى وجود علاقـة ارتباطية موجبة دالـة إحصائيـاً بـين الأداء الوظيفـي الأسري والأمـن النفـسي وبعـض متغيرات المسـتوى الاجتماعـي والاقتصـادي للأسرة. وفي ضوء نتائج الدراسـة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلـمات المفتاحية: الأداء الوظيفي الأسري، الأمن النفسي، ربة الأسرة.

Abstract

In the light of the importance of the Family Functioning and its impact on family members, and the importance of psychological security of women and its impact on its functional tasks assigned to it, it originated the idea of the study, which sought to identify the nature of the relationship between Family Functioning and psychological security among housewives in Riyadh, the descriptive approach is adopted and the questionnaire is employed, Applied to a sample of purposive non-random (235) housewife. One of the main results of the study is that their high level of Family Functioning and psychological for housewives in Riyadh in general, and there are significant differences between the sample in the Family Functioning of domestic and psychological security depending on the level of education of the housewives, and the head of the family education, and family income in favor of the higher levels of education and income. In addition to a positive correlation statistically significant between Family Functioning and psychological security and some of the social and economic level of the family variables. In light of the study results, the paper is concluded with a number of recommendations.

Keywords: Family Functioning, psychological security, the head of the family

المقدمة

تعتبر الأسرة من مؤسسـات التنشئة الاجتماعية، والمجال الحيـوي الأمثـل التـي تتشـكل فيها شـخصية الفـرد منذ طفولته، ويتلقى فيها الإرثين البيولوجي والثقافي، وحجر الزاوية في إعداد النشء وأساس أخلاقه ومقاييسه وقيمة وخبراتـه، بـل وحتى تدريبـه ومؤهلاته العلميـة والمهنية وإشباع حاجاته المادية والمعنوية بطريقة تساير فيها المعايير الاجتماعية والقيم الدينية والخلقية (ساسية، ٢٠١٢).

وقـد ظهر حديثـا الاهتمام بدراسـة الـدور الوظيفي الأسري المتمثـل في مـدى قـدرة الأسرة عـلى القيـام بوظائفها المختلفة تجاه إشـباع الحاجات المادية والنفسية لأفرادها وتنشـئة أبنائها ورعاية نموهم الحسي والنفسي

والعقلي والاجتماعي وذلك في محاولة لدراسة العوامل والتأثيرات الأسرية بصورة أكثر تكاملا وديناميه، فالأسرة السوية هي التي تتيح لأفرادها تنمية قدراتهم وإشباع حاجاتهم بطريقة صحيحة وبناءة (عبد السلام، ٢٠٠٤).

وقد اختلف العلماء والباحثين في تفسير الأداء الوظيفي الأسري، حيث فسره زابرسكي وآخرون (Zabriskie et al, 2001) بالتماسك والتكيف، ويتمثل كذلك بالتماسك والمرونة والتواصل الأسري لدى اوسن وآخرون (Olson et al, 2003) واوبنشو (Openshaw, 2011)، أما هدمان (Headman, 2003) فترى أنه يتركز في كل من حل المشكلات، والتواصل، والاستجابة والتعبير العاطفي، والمشاركة العاطفية، والسيطرة على السلوك، ووضوح الأدوار، ويضيف لها كرين وآخرون (Crane et al, 2005) وظائف الأسرة العامة، ويرى باجلز وآخرون (Bögels et al, 2006) أن الأداء الوظيفي الأسري يبرز في النزاعات الزوجية والمشاركة في تربية الأطفال والعلاقات بين الأخوة ووظائف الأسرة ككل.

بينما تصف الدراسة الحالية الأداء الوظيفي الأسري بمستوى التكيف والترابط الأسري بين أفراد الأسرة الواحدة، بالإضافة إلى الأعمال والمهام المرتبطة بالشؤون المنزلية التي تؤديها ربة الأسرة بغرض إشباع حاجات أفرادها ورعاية نموهم الحسي والنفسي والعقلي والاجتماعي.

ويتم الأداء الوظيفي الأسري من خلال شبكة العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة وأدوار ومسئوليات أفرادها وأشكال الضبط التي تمارس فيها، وأسلوب إشباع احتياجات الأفراد، وأساليب المعاملة التي ينتهجها الآباء، ويتطلب النجاح في أداء الوظائف الأسرية التعاون بين أفراد الأسرة ووجود شبكة عمل أسرية يقوم فيها كل فرد بالدور المطلوب منه، وتتداخل هذه المسئوليات والأولويات والوظائف، وتختلف باختلاف من ينفذوها، كما أنها تختلف باختلاف تكوين أو بنية الأسرة أو تغير ظروفها (عبد السلام، ٢٠٠٤).

ويمكن القول أن الأسرة السعودية كغيرها من الأسر تغيرت وتطورت المهام الوظيفية فيها مع متغيرات الحياة وتطورات العصر وظهور البترول والتقدم التكنولوجي والتي أدت جميعها إلى ارتقاء مستوى المعيشة وأثر بشكل مباشر في وظائف الأسرة فنجد مثلا أن الوظيفة التربوية وتعليم وتثقيف أفراد الأسرة تغيرت حيث انتقلت من عصر الكتاتيب إلى المدارس الحكومية والخاصة ومن ثم الجامعات المحلية فالخارجية عبر الابتعاث الخارجي والذي كان إلى عهد قريب غير مقبول لدى المجتمع والأسرة، كما أن وظائف الأسرة في إشباع الحاجات البيولوجية للإنسان من مأكل ومشرب وملبس ومسكن تغيرت وتأثرت بالتطور فظهور الأدوات والأجهزة الكهربائية وأسلوب التأثيث والمفروشات الحديثة ساهم في رفع مستوى أداء ربة الأسرة وتوفير وقتها وجهدها في تنظيف المنزل وكي الملابس وإعداد الطعام وأصبح هناك تنوع غذائي في مطاعم الوجبات السريعة وتوفير الطلبات عبر تطبيقات وبرامج الهاتف الجوال . أيضا أثر هذا التغير على التكيف والمرونة لدى الأسر فأصبح هناك انفتاح أكثر ومرونة أكبر عن الأسر التقليدية قديما وابتعدت الأسر عن الوراثة المهنية المعروفة في السابق، فأصبح الفرد قادرا على الحصول على مهنة مختلفة عن مهنة الأب معتمدا في ذلك على مؤهلاته الخاصة وكفاءته الذاتية، وأصبحت الأسرة الحديثة مكتفية بعلاقتها الداخلية بين أفرادها فلا يلعب الأقارب كالأعمام والأجداد دورا كبيرا فيها كالسابق.

وتؤكد (مؤمن، ٢٠٠٤) على أنه وإن اختلفت تلك الوظائف أو اختلف شكل الأسرة باختلاف المجتمعات والعصور، إلا أن الأسرة العربية لا تزال محتفظة بدورها الوظيفي لمختلف الخلايا الاجتماعية، وبغض النظر عن تطور وسائل الاتصال والانفتاح على العالم الخارجي فإن الثوابت الوظيفية لدور الأسرة لا تزال على حالها.

وتحظى دراسة سيكولوجية الأداء الأسري باهتمام كبير في العالم الغربي في الوقت الراهن، حيث أصبح ينظر إلى أنماط الأداء الأسري باعتبارها آليات لتوازن المنظومة الأسرية أكثر من كونها خصائص مميزة لأفرادها، ويعد سواء ذلك الأداء أو اختلاله من أهم محددات الصحة النفسية (Campbell, 1999; Coyle, 2000; Whittaker et al, 2001).

ويعتبر الأمن النفسي من أهم وأبرز العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي الأسري، فيذكر (الصرايرة، ٢٠٠٩) أن للإحساس بالأمن آثار إيجابية في الأداء الوظيفي لأعضاء أي مؤسسة، فكلما زادت درجة الإحساس بالأمن زادت كفاءة أداء المهام وفعاليتها وبالتالي تزداد كفاءة المؤسسة وفعاليتها. وقياسا على ذلك يمكننا القول إن للإحساس بالأمن أثر كبير على الأداء الوظيفي للأسرة سلبا كان أو إيجابا لكون الأسرة إحدى المؤسسات الاجتماعية وأهمها.

ويتضمن الأمن الثقة والهدوء والطمأنينة النفسية نتيجة للشعور بعدم الخوف من خطر أو ضرر، حيث يكون الإنسان آمنا حين تتوافر له الطمأنينة على حاجاته الجسمية والفسيولوجية، ويعد الأمن النفسي من أهم مقومات الحياة لكل الأفراد، اذ يتطلع اليه الإنسان في كل زمان ومكان، من مهده إلى لحده، فإذا ما وجد ما يهدده هرع إلى ملجأ آمن ينشد فيه الأمن والأمان والسكينة، ومن هنا يأتي دور الأسرة حيث إنها الخلية التي ينشأ فيها الإنسان ويتفاعل معها وتتكون فيها شخصيته، ويتم فيها إشباع حاجاته (عقل، ٢٠٠٩). وتساهم الأسرة عن طريق الأعمال والشؤون المنزلية وتكيف أفرادها وترابطهم في الشعور بالأمن النفسي أو عدمه. ويشير (كاظم، ٢٠٠٢) إلى أن الأمن النفسي للمرأة يؤدي إلى استقرارها ورفع الروح المعنوية لها وبالتالي تحسين أدائها الوظيفي وتوثيق ولائها للمنظمة.

مشكلة الدِّراسَة:

يعد الشعور بالأمن النفسي من الحاجات الأساسية للإنسان والمحرك الأساسي لأي أسرة، وانعدامه يسبب القلق والتوتر والخوف من المستقبل مما يؤثر على أداء الأسرة وفاعليتها في انجاز وظائفها فيصبح الأفراد فيها قلقين تجاه مواقف الحياة اليومية، متوترين في علاقاتهم وقدرتهم على التكيف مع المتغيرات من حولهم ،ويصبح سلوكهم غير منطقي نظرا لسيطرة حاجتهم للأمن عليه وتكريسهم لجميع طاقاتهم من أجل إشباع هذه الحاجة، فينخفض بذلك مستوى الأداء للوظائف الأخرى في الأسرة، والعكس صحيح فالأسرة التي تتمتع بأمن نفسي عالي غالبا ما تكون أسره مطمئنة مؤدية لوظائفها بصورة طبيعية يستطيع الأفراد فيها مواجهة الصعوبات والعوائق التي يتعرضون لها وينجزون أعمالهم ويمارسون حياتهم بفاعلية سعيا منهم لإشباع حاجاتهم وتحقيق أهداف الأسرة، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة: ما العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي ، وينبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مستوى الأداء الوظيفي الأسري، والأمن النفسي لدى ربات الأسر بمدينة الرياض؟

٢- هل هناك علاقة بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة؟

٣- هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري ببعديه تبعا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة)؟

٤- هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأمن النفسي ببعديه تبعا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة)؟

أهداف الدِّراسَة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسري من وجهة نظر ربة الأسرة والأمن النفسي، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى تطبيق الآليات التالية:

١- التعرف على مستوى الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي لدى ربات الأسر بمدينة الرياض.

٢- الكشف عن العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة.

٣- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية لعينة الدراسة وكل من الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة.

٤- توضيح الفروق بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري، والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة تبعا لمتغيرات الدراسة (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة)؟

أهمية الدِّراسَة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في جانبين:

الأهمية العلمية: تستمد الدراسة أهميتها العلمية من خلال تناولها للمفهوم العلمي للأداء الوظيفي الأسري من منظور علم إدارة المنزل والذي لم ينل الحظ الكافي من الدراسة والبحث وتقيسه من وجهة نظر ربة الأسرة وتبرز دورها في تحقيق أهدافها ووظائف أسرتها المختلفة، بالإضافة إلى تناولها للمفهوم العلمي للأمن النفسي الذي يعد من أهم مقومات الحياة للفرد والأسرة. كما أنها تعد إضافة علمية ونتاج جديد إلى التراكم المعرفي نظرا لقلة البحوث التي حاولت الكشف عن الأداء الوظيفي في البيئة الأسرية، ومن وجهة نظر المرأة بشكل خاص على الرغم من دورها الكبير في أداء وظائف الأسرة. لذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة لسد هذه الثغرة البحثية في هذا الجانب واختبار المتغيرات المرتبطة بها.

الأهمية العملية: تظهر أهمية الدراسة العملية من خلال تسليط الضوء على واقع الأمن النفسي لربة الأسرة في حياتها الأسرية وانعكاسه على مستوى الأداء الوظيفي لأسرتها مما يمكن أن يثمر عن الوصول لنتائج تثري هذا الجانب وترفع من كفاءة المرأة وتساعدها في تحسين قدرة أسرتها على أداء وظائفها، كما يوفر المعلومات التي تحتاجها المؤسسات المجتمعية والمهتمين بالمرأة لوضع حلول للمشكلات التي قد تواجه النساء في المجتمع ليصبحن عضوات فاعلات وقادرات على تحقيق أهداف أسرهن بكفاءة وفعالية.

مصطلحات الدراسة:

الأداء الوظيفي الأسري (Family Functioning):

هو الأنماط والعمليات المتعلقة بالأسرة على مدى الزمن (Winek, 2010). كما يعرف بأنه مجموعة

متنوعة تضم الصفات العاطفية، وأليات إدارة الأسرة، ومشاركة المعارف وتنمية الصفات، والعادات الصحية الجسدية، والعلاقات داخل الأسرة وترابطها الاجتماعي (Economics et al, 2010, p: 6).

وتعرف هذه الدراسة الأداء الوظيفي الأسري إجرائيا: بأنه قيام ربة الأسرة بتنفيذ المهام والأعمال المرتبطة بشؤون المنزل والتي يتم من خلالها تحقيق العديد من وظائف الأسرة، اضافة إلى مدى الترابط بين أفراد الأسرة والقدرة على التكيف والمرونة مع المتغيرات للوصول إلى الأهداف بكفاءة وفعالية، ويقاس ذلك بمجموع الدرجات التي تحصل عليها ربة الأسرة على أداة الأداء الوظيفي الأسري.

الأمن النفسي (Psychological Security):

الأمن النفسي هو شعور المرأة بالسعادة والطمأنينة والاستقرار والراحة النفسية داخليا وخارجيا مع نفسها وفي محيط أسرتها وداخل بيئة العمل، وضده الشعور بالخوف والقلق والاضطراب (القحماني، ٢٠١٥: ٥٢).

ويعرف الأمن النفسي إجرائياً بأنه حالة من الانسجام والطمأنينة والتوافق الذاتي الداخلي والاجتماعي الخارجي بين ربة الأسرة وبيئتها الأسرية المادية والاجتماعية تساعدها على تحقيق حاجاتها وحاجات أسرتها. ويقاس ذلك بمجموع الدرجات التي تحصل عليها ربة الأسرة على أداة الأمن النفسي.

الإطار النظري:

الأداء الوظيفي الأسري:

يعد الأداء الوظيفي الأسري من المفاهيم الهامة لفهم العلاقة بين الآباء والأبناء، حيث يتمثل دور الأسرة في القيام بوظائفها المتنوعة نحو إشباع الحاجات المادية والنفسية لأفرادها وتنشئة أبنائها ورعاية نموهم الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي (النجار، ٢٠١٢). ويعتبر النجاح في أداء الوظيفة الأسرية من نواتج التفاعل الأسري ومدى قدرة هذا التفاعل على تلبية احتياجات أفراد النسق الأسري (Siu, 2003).

ويمكن تعريف الأداء الوظيفي الأسري بأنه أسلوب وطريقة الأسرة في القيام بوظائفها من أجل تحقيق أهدافها وغايتها، وتوفير المتطلبات الأساسية والحاجات النفسية والتربوية لأبنائها من خلال التفاعل والتواصل بين أفرادها والقيام بالأدوار الأسرية وحل المشكلات والصراعات بداخلها وإشباع حاجات أبنائها ومساندتها ودعم جوانب النمو الشخصي والاجتماعي والضبط والتنظيم لديهم (عبد السلام، ٢٠٠٤)

وبالتالي يختلف الأداء الوظيفي من أسرة لأخرى وفقا لمستوى إشباعها لحاجات أفرادها وتحقيقها لرغباتهم التي تكفل لهم صحة سوية وحياة كريمة.

ويحدد (Petrson et al, 1999) وظائف الأسرة الأساسية فيما يلي:

- توفير الاحتياجات الأساسية من مأكل وملبس وحماية لجميع أفرادها.
- القيام بالتنشئة السوية والمساندة وتوفير الراحة والدفء لجميع أفرادها.
- تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية والتربوية والانفعالية والجسمية لأفرادها.
- إدارة النسق الأسري والمحافظة عليه من خلال القيادة الرشيدة وتدبير الموارد المالية للأسرة، وتهذيب سلوك أفرادها، وتأكيد السلوكيات المرغوبة والإيجابية لديهم.

بينما تحددها (حمريش، ٢٠١٠) في الوظيفة البيولوجية، والوظيفة الاقتصادية، والوظيفة الدينية، والتعاون

وتقسيم العمل، ووظيفة الحماية العاطفية والاجتماعية، ووظيفة الضبط.

وتعتبر الوظيفة البيولوجية المتمثلة في إشباع الحاجات البيولوجية أولى الوظائف التي تقوم بها الأسرة كتوفير الطعام والشراب والإنجاب، وتوفير الرعاية الصحية والجسدية للأطفال في الأسرة وتوفير الغذاء والمسكن الصحي للأفراد في العائلة لينعم الأبناء والآباء بجسم سليم وعقل سليم (ويكيبيديا، ٢٠١٥) (الجميلي وآخرون، د ت).

وبالنسبة للوظيفة الاقتصادية فتعتبر الأسرة وحدة اقتصادية متكافلة يقوم أعضاؤها بنشاطات مختلفة للحصول على دخل يوفر لهم حاجاتهم الأساسية، وبالرغم من التغير الذي طرأ على الوظيفة الاقتصادية للأسرة بعد موجة التغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية إلا أنها مازالت توفر لإفرادها الملبس والمأكل والمأوى، وهذا يعني أن وظيفة الأسرة تحقيق الإشباع المادي من خلال انتاج الأسرة وعملها (العناني،٢٠٠٠)

وبالنظر إلى وظائف الأسرة بما فيهم تلك الوظيفتين نجد أنها تتحقق عبر أفراد الأسرة وخاصة ربة المنزل نتيجة لاحتكاكها المباشر بأبنائها منذ السنوات الأولى من أعمارهم، كما أنها من يتولى في الغالب القيام بالأعمال المنزلية التي يتم من خلالها تحقيق العديد من تلك الوظائف، لذا يمكن الوصول إلى فهم واضح لمستوى الأداء الوظيفي الأسري من خلال معارف وممارسات ربات الأسر حول المهام والأعمال المنزلية، ومن خلال التعرف على مدى ترابط الأسرة وتكيف أفرادها مع الظروف المحيطة، بحيث تحقق مستوى من العلاقات الاجتماعية والاستقرار بين الأفراد الذين يعيشون داخل الأسرة الواحدة، وقدرتهم على التكيف والتعامل مع مختلف الأوضاع الاجتماعية وما يرتبط بها من أوضاع اقتصادية وصحية وتربوية ونفسية ومعيشية (الكندري وآخرون، ٢٠٠٤). فالأسرة المترابطة المستقرة هي التي تقوم بأداء كامل وفعال لوظائفها بهدف إشباع جميع احتياجات أفرادها لتحقيق الأهداف المنشودة. (مسعد، ٢٠٠٠).

الأمن النفسي:

ترى (الجميلي، ٢٠٠١) أن الأمن النفسي هو شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته، ومساعدته على إدراك قدراته وجعلها أكثر تكيفا.

وهو شعور المرأة بالسعادة والطمأنينة والاستقرار والراحة النفسية داخليا وخارجيا مع نفسها وفي محيط أسرتها وداخل بيئة عملها، وضده الشعور بالخوف والقلق والاضطراب (القحماني، ٢٠١٥).

ويشير (عبد المجيد، ٢٠٠٤) إلى أن الحاجة للأمن ذات شقين ويعتبران وجهين لعملة واحدة هي الأمن النفسي، ويتمثل هذان الشقان في ما يلي:

- الأمن المادي وهو محاولات الفرد المستمرة في الحفاظ على حياته وإشباع حاجاته الأولية من طعام وشراب وإخراج، والنأي بنفسه بعيدا عن مواطن الخطر، ودرء الخطر كلما أمكن ذلك أو التخلص من آثاره.
- الأمن الاجتماعي، ويتمثل في إحساس الفرد بالأمن والأمان والطمأنينة، والرضا وعدم القلق والتوتر والإحساس بالسعادة مع التمتع بالصحة النفسية.

وتبرز أهمية الأمن النفسي للإنسان في الجوانب التالية:

- الثبات: فمن كان مضطربا خائفا فإن الثبات يكون بعيدا عنه، والعامل لا يستطيع العمل من غير ثبات واستقرار، وإلا كان انتاجه وعمله ضعيفا.

- البعد عن الإحباط واليأس: وهو مرض مدمر للنفس، ويدمر الصور الإيجابية ويسيطر عليه الاكتئاب.
- اكتمال الشخصية الإسلامية: فصاحب هذه الشخصية واسع الصدر مطمئن، عظيم الأمل كثير التفاؤل دائم العمل (الشريف، ٢٠٠٣).

وتمثل معوقات الأمن النفسي أمرا خطيرا على المستوى المجتمعي والأسري حينما يتعرض الفرد لعوامل ضاغطة متنوعة، تؤثر في النسق القيمي للفرد مما تجعله في حالة قلق واضطراب مستمر (العتوم وآخرون، ١٩٩٧) ومن هذه المعوقات للأمن النفسي:

- المعوقات الاقتصادية: من المسلم به أن المستوى الاقتصادي المنخفض يهدد حياة الأفراد، حيث أن قلة الدخل الشهري تخلق لدى الأفراد مشاعر عدم الاطمئنان في إشباع حاجاته المعيشية اليومية ورغباته الذاتية.
- التغيير في نسق القيم التي تشير إلى معتقدات الفرد التي يؤمن بها، فإذا حدث تغير في أشكال السلوك المختار لإشباع الحاجة للأمن النفسي، فإن الفرد يتبنى قيما تعمل على تبرير السلوك غير المقبول اجتماعيا وشخصيا، كأن يبرر العدوان مثلا على أنه دفاع عن النفس.
- الحروب والخلافات.
- العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية المضطربة.
- ضعف الوعي الديني (السهلي، ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين الأداء الوظيفي والأمن النفسي، تبين أن معظمها ركزت على بحث تلك العلاقة من وجهة نظر العاملين في مؤسسات التعليم والقطاعات المختلفة فنجد دراسة عركوك (٢٠٠٦) تبحث العلاقة بين الأمن الوظيفي وأداء العاملين من وجهة نظر المديرين ومعلمي التعليم العام بتعليم العاصمة المقدسة وتوصلت إلى أن الأمن الوظيفي يؤثر على أداء المعلمين بدرجة عالية. ودراسة السهلي (٢٠٠٧) تناولت الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي وطبقت على ١٩٥ موظفا من موظفي مجلس الشورى السعودي وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين بعض أبعاد الأمن النفسي والأداء الوظيفي، ووجد فروق في درجتهما تبعا للعمر والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية والدخل الشهري وعامل الخبرة.

كما أجرى الصرايرة (٢٠٠٩) دراسة عن الاحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم واشتملت العينة على ٧٧ رئيس قسم وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الإحساس بالأمن والأداء الوظيفي وأن درجة الإحساس بالأمن ومستوى الأداء الوظيفي لدى العينة كان مرتفعا.

وفي دراسة قام بها علاء الدين وآخرون (٢٠١٤) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وبين الكفاءة الاجتماعية والقلق، توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الممارسات الوالدية الإيجابية وأداء الأسرة الصحي لوظيفتها المتعلقة بالتماسك والتكيف. أما دراسة القحماني (٢٠١٥) فقد بحثت في الأمن النفسي وانعكاسه على محددات الأداء الوظيفي للمرأة في بيئة العمل، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين الأمن النفسي والأداء الوظيفي للمرأة في بيئة العمل.

ومما سبق يظهر أن معظم هذه الدراسات طبقت على عينة من الذكور أو المراهقين، بينما الدراسة الحالية طبقت على المرأة، وذلك باستثناء دراسة القحماني (٢٠١٥)

التي طبقت على المرأة لكنها اقتصرت على المرأة في بيئة العمل وليس في البيئة الأسرية وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية. كما يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت الأداء الوظيفي لمؤسسات المجتمع عدا الأسرة باستثناء دراسة (علاء الدين وآخرون، ٢٠١٤) التي أجريت على المراهقين كما فسرت الأداء الوظيفي الأسري من منظور علم النفس، في حين أن الدراسة الحالية تبحث العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي لدى ربة الأسرة لكونها من يقوم بأكثر الوظائف داخل المنزل.

وبناءً على ما سبق يتبين أن دراسة العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسري لدى ربة الأسرة والأمن النفسي لم ينل الاهتمام الكافي لدى الباحثين، وبالتالي أتت هذه الدراسة كمحاولة لسد هذه الثغرة البحثية في هذا الجانب وتطبيقها على عينة من ربات الأسر بمدينة الرياض واختبار وفحص المتغيرات المرتبطة بها.

فرضيات الدراسة:

١- يتفاوت مستوى الأداء الوظيفي الأسري لدى ربات الأسر بمدينة الرياض.

٢- يتفاوت مستوى الأمن النفسي لدى عينة الدراسة.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي ببعديه تبعا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة).

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة في الأمن النفسي ببعديه تبعا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة).

٥- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة.

٦- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لعينة الدراسة وكل من الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة.

نموذج الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها تم اختيار النموذج المتعدد كنموذج للدراسة، ويشتمل النموذج على ثلاثة أنواع من المتغيرات: المتغير المستقل ويتمثل في الأمن النفسي، أما المتغير الوسيط فيتمثل في العوامل الديموغرافية التي تتوسط العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع ويشمل هذا المتغير (تعليم رب الأسرة، تعليم ربة الأسرة، الدخل الشهري للأسرة)، وأخيرا المتغير التابع والذي يتمثل في الأداء الوظيفي الأسري لدراسة مدى تأثره بالمتغير المستقل والمتغير الوسيط.

منهجية الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة، من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة بالاعتماد على الحقائق المرتبطة بها (الجديلي، ٢٠١١).

أدوات الدراسة:

١- استمارة البيانات الأولية العامة:

تم إعداد هذه الاستمارة في صورة جدوليه حيث احتوت على بيانات خاصة بالمبحوثات تشمل: مدة الزواج، وحجم الأسرة الذي قسم إلى: أسرة صغيرة الحجم (٣ أبناء فأقل)، ومتوسطة الحجم

(٤-٦ أبناء)، وكبيرة الحجم (٧ أبناء فأكثر). والمستوى التعليمي الذي اشتمل على: تعليم منخفض (المرحلة الابتدائية فما دون)، تعليم متوسط (المرحلة المتوسطة والثانوية)، ومستوى تعليم عالي (مرحلة جامعية فما فوق)، بالإضافة إلى مستوى الدخل الشهري للأسرة والذي تضمن ثلاثة مستويات: دخل منخفض (أقل من ٦ آلاف ريال)، ودخل متوسط (٦- أقل من ١٢ ألف ريال)، ودخل مرتفع (١٢ ألف ريال فأكثر).

٢- استبيان الأداء الوظيفي الأسري:

تم صياغة واعداد أداة الدراسة طبقاً للتصور النظري والتعريف الإجرائي للدراسة وبعد مراجعة الانتاج الفكري والدراسات المماثلة في الموضوع كدراسة (Zabriskie et al, 2001) و (Al-Krenawi et al, 2006) و(علاء الدين وآخرون، ٢٠١٤)، واشتمل الاستبيان على مجموعة من العبارات تهدف إلى التعرف على الأداء الوظيفي الأسري كما تراه ربة الأسرة والذي يتضمن بعدين أساسيين: هما الشؤون المنزلية، وبعد التكيف والترابط الأسري، حيث تم إعداد الاستبيان في صورته الأولية بحيث بلغت عباراته (٦٩) عبارة خبرية إيجابية وسلبية مقسمة إلى بعدين هما: الشؤون المنزلية (٣٦) عبارة، والتكيف والترابط الأسري (٣٣) عبارة. ثم أجريت دراسة استطلاعية للأداة على عينة قوامها (٣٠) وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي حيث حسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية له، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والاستبيان ككل وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: الشؤون المنزلية	٠,٧١٤	٠,٠١
البعد الثاني: التكيف والترابط الأسري	٠,٩٣٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق صلاحية جميع الأبعاد حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوى ٠,٠١، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية للمقياس. كما تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ حيث جاءت قيمة معامل ألفا لبعد الشؤون المنزلية (٠,٨٤٠) وبعد التكيف والترابط الأسري (٠,٩٤٣) وللاستبيان ككل (٠,٩٣٧) وتعتبر هذه القيم جيدة وتعبر عن اتساق وثبات عبارات الاستبيان.

وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تم تعديل عبارة واحدة وحذف ٤ عبارات غير دالة، وبذلك أصبح مجموع عبارات الاستبيان في صورته النهائية ٦٥ عبارة. وتتحدد استجابات العينة عليها وفق ثلاثة اختيارات (نعم - أحياناً - لا) وعلى مقياس متصل (٣، ٢، ١) طبقاً لاتجاه كل عبارة (إيجابي - سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (١٩٥) وأقل درجة (٦٥).

٣- استبيان الأمن النفسي:

تم صياغة وإعداد أداة الدراسة طبقاً للتصور النظري والتعريف الإجرائي للدراسة وبعد مرجعة الانتاج الفكري والدراسات المماثلة في

الموضوع كدراسة (الشرعة، ٢٠٠٠) و (عقل، ٢٠٠٩) و(القحماني، ٢٠١٥)، واشتمل هذا الاستبيان على مجموعة من العبارات كان الهدف منها التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى عينة الدراسة، وبلغت عدد عباراته (٤٢) عبارة خبرية إيجابية وسلبية مقسمة إلى بعدين هما:

- الأمن الذاتي الداخلي: (٢٠) عبارة تقيس الأمن النفسي مع الذات وقدرة المرأة على حل المشكلات والأزمات التي تواجهها.
- الأمن الاجتماعي الخارجي: تتضمن (٢٢) عبارة تقيس الأمن النفسي مع الأخرين وضمن محيطها الاجتماعي وقدرتها على التوفيق بين رغباتها والعالم المحيط بها.

وللتحقق من صدق محتوى الاستبيان تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي حيث حسبت معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية له، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والاستبيان ككل وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

البعد	الارتباط	الدلالة
البعد الأول: الأمن الذاتي الداخلي	٠,٨٩٢	٠,٠١
البعد الثاني: الأمن الاجتماعي الخارجي	٠,٩١٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق صلاحية جميع الأبعاد حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي معنوي عند مستوي ٠,٠١، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه الأبعاد. كما تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ حيث جاءت قيمة معامل ألفا لبعد الأمن الذاتي الداخلي (٠,٨٢٦) وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي (٠,٨١١) وللاستبيان ككل (٠,٨٩٠) وتعتبر هذه القيم جيدة وتعبر عن اتساق وثبات الاستبيان وبذلك يكون الاستبيان صالح للتطبيق.

وفي ضوء نتائج اختبارات الصدق والثبات تم حذف وتعديل بعض العبارات غير دالة، وبذلك أصبح مجموع عبارات الاستبيان في صورته النهائية ٤٠ عبارة. وتتحدد استجابات العينة عليها وفق ثلاثة اختيارات (نعم – أحياناً – لا) وعلى مقياس متصل (٣، ٢، ١) طبقاً لاتجاه كل عبارة (إيجابي – سلبي)، بحيث كانت أعلى درجة تحصل عليها المجيبة (١٢٠) وأقل درجة (٤٠).

تاسعًا: مجتمع الدراسة وعينته:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع ربات الأسر السعوديات بمدينة الرياض والبالغ عددهن ٨٤١٢٨١ ربة أسرة (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، ٢٠٠٧).

وعينة الدراسة الحالية هي عينة غير عشوائية (Non Random Sample) ونوعها قصدية (Purposive Sample) اشترط فيها أن تكون ربة الأسرة سعودية متزوجة تقيم في مدينة الرياض، وتكونت العينة الأساسية التطبيقية من (٢٣٥ ربة أسرة)، أما العينة الاستطلاعية فبلغت (٣٠ ربة أسرة).

المعالجة الإحصائية:

تـم تحليـل البيانـات وإجـراء المعالجـات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) Statistical Package For Social Science Program لاستخراج نتائج الدراسة، حيـث تم مراجعة البيانات بعد إدخالها للتأكد من دقتها، ثم تم حسـاب التكرارات والنسـب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغيرات الدراسة. وحساب الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لإيجاد درجة صدق وثبات الاستبيان.

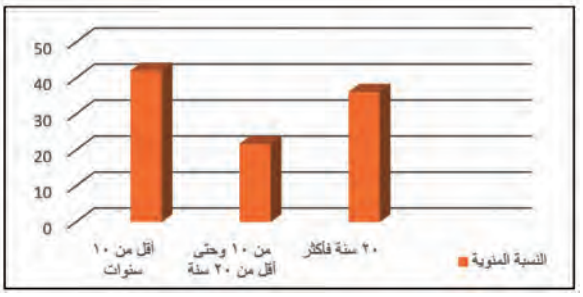
وللكشـف عـن العلاقـة بـين متغـيرات الدراسـة والتحقـق مـن صحـة الفـروض تـم اسـتخدام اختبـار وحسـاب تحليـل التبايـن في اتجـاه واحـد ((ANOVA Analysis of Variance واختبـار توكـي (Tukey) لمعرفـة دلالـة الفـروق بـين المتوسـطات، ومصفوفـة معاملات الارتباط Correlation.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١ - النتائـج الوصفية: فيما يلي وصف لعينة الدراسـة التي تكونت من (٢٣٥ ربة أسرة):

جدول (٣): التوزيع النسبي
لربات الأسر وفقاً لمدة الزواج

مدة الزواج	العدد	النسبة المئوية
أقل من ١٠ سنوات من ١٠ وحتى أقل من ٢٠ سنة ٢٠ سنة فأكثر	٩٩ ٥١ ٨٥	٤٢,١ ٢١,٧ ٣٦,٢
المجموع	٢٣٥	١٠٠
المتوسط الحسابي	١,٩٤	
الانحراف المعياري	٠,٨٨	

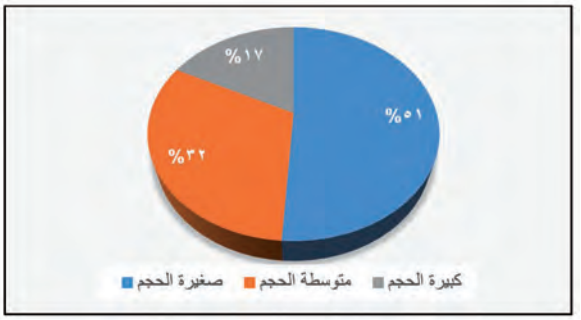


شكل (١): التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً لمدة الزواج

يتبين من جدول (٣) أن نسبة كبيرة من العينة تركزت في فئة مدة الزواج (أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٤٢,١ ٪)، يليهـا فئـة (٢٠ سـنة فأكثر) بنسـبة (٣٦,٢ ٪)، ثم فئة (١٠ - أقل من ٢٠ سـنة) بنسـبة (٢١,٧)، ويتضح من الجدول أن المتوسـط الحسابي للعينة وفقاً لمدة الزواج (١,٩٤) والانحراف المعياري (٠,٨٨).

جدول (٤): التوزيع النسبي
لعينة الدراسة وفقاً لحجم الأسرة.

حجم الأسرة	العدد	النسبة المئوية
صغيرة الحجم متوسطة الحجم كبيرة الحجم	١٢٠ ٧٤ ٤١	٥١,١ ٣١,٥ ١٧,٤
المجموع	٢٣٥	١٠٠
المتوسط الحسابي	١,٦٦	
الانحراف المعياري	٠,٧٦	

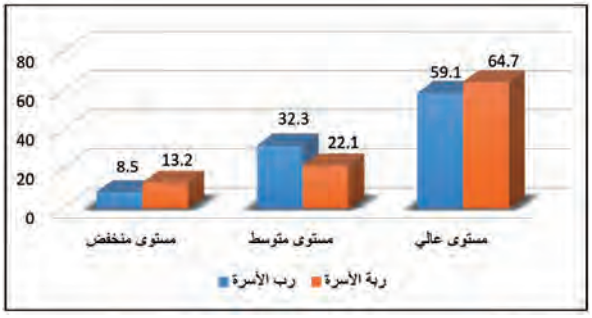


شكل (٢): التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً لحجم الأسرة.

يتضح من جدول (٤) أن معظم أسر عينة الدراسة صغيرة الحجم بنسبة (١ , ٥١ ٪) وقد يرجع ذلك إلى أن الأسر في المجتمع السعودي بدأت تميل إلى قلة الإنجاب وتنظيم النسل نظراً للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، يليها الحجم المتوسط بنسبة (٥ , ٣١ ٪) فالأسر كبيرة الحجم بنسبة (٤ , ١٧ ٪)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للعينة وفقاً لحجم الأسرة بلغ (٦٦ , ١) بينما الانحراف المعياري (٧٦ , ٠).

جدول (٥): التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي لرب وربة الأسرة.

المستوى التعليمي	رب الأسرة		ربة الأسرة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
مستوى منخفض	٢٠	٨,٥	٣١	١٣,٢
مستوى متوسط	٧٦	٣٢,٣	٥٢	٢٢,١
مستوى عالي	١٣٩	٥٩,١	١٥٢	٦٤,٧
المجموع	٢٣٥	١٠٠	٢٣٥	١٠٠
المتوسط الحسابي	٢,٥١		٢,٥١	
الانحراف المعياري	٠,٦٥		٠,٧٢	



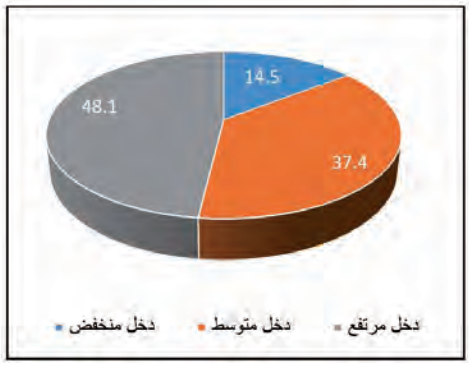
شكل (٣): التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي لرب وربة الأسرة.

يكشف جدول (٥) عن أن أعلى نسبة من أرباب أسر عينة الدراسة كانت ذات مستوى تعليمي عالي حيث بلغت (١ , ٥٩٪) أي أكثر من نصف العينة. بينما كانت أقل نسبة لذوي المستوى التعليمي المنخفض بنسبة (٥ , ٨ ٪). كما يتضح أن أعلى نسبة من ربات الأسر كانت لذوات المستوى التعليمي المرتفع فبلغت (٧ , ٦٤٪)، بينما أقل نسبة من ربات الأسر ذوات المستوى التعليمي المنخفض بنسبة (٢ , ١٣٪)، ويتضح من هذه النسب أن مستوى تعليم أرباب الأسر يتقارب مع مستوى تعليم ربات الأسر كما يشير إلى ارتفاع المستوى التعليمي لدى العينة بشكل عام وقد يرجع ذلك إلى انتشار التعليم في المجتمع السعودي وزيادة الوعي بأهميته.

كما يكشف الجدول عن أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة وفقاً لتعليم رب الأسرة بلغ (٥١ , ٢) بينما بلغ الانحراف المعياري (٦٥ , ٠)، في حين أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة وفقاً لتعليم ربة الأسرة بلغ (٥١ , ٢) بينما بلغ الانحراف المعياري (٧٢ , ٠).

جدول (٦): التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً لمستوى الدخل الشهري للأسرة.

مستوى الدخل الشهري	العدد	النسبة المئوية
دخل منخفض	٣٤	١٤,٥
دخل متوسط	٨٨	٣٧,٤
دخل مرتفع	١١٣	٤٨,١
المجموع	٢٣٥	١٠٠
المتوسط الحسابي	٢,٣٤	
الانحراف المعياري	٠,٧٢	



شكل (٤): التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً لمستوى الدخل الشهري للأسرة.

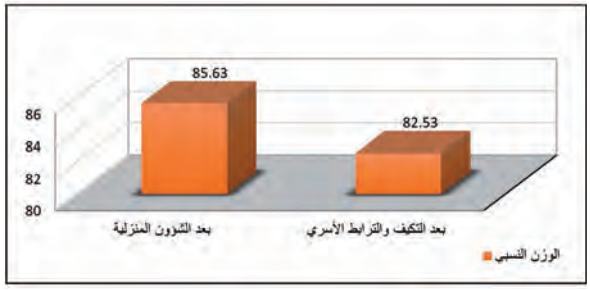
يتضح من جدول (٦) أن أعلى نسبة من عينة الدراسة تقع في فئة الدخل المرتفع حيث بلغت نسبتهم (١ , ٤٨٪) أي قرابة نصف العينة، وتليها نسبة فئة متوسطي الدخل بنسبة (٤ , ٣٧٪) أي أكثر من ثلث العينة، وهو ما يشير إلى أن معظم عينة الدراسة يتمتعون بمستوى متوسط إلى مرتفع من الدخل الشهري ولعل ذلك يرجع إلى الرخاء والمستوى الاقتصادي الجيد الذي تتمتع به المملكة العربية السعودية والذي انعكس بدورها على ارتفاع مستوى دخل المواطنين وارتفاع مستوى المعيشة والأسعار أيضا. كما يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة وفقاً لفئات الدخل الشهري بلغ (٢ , ٣٤) بينما بلغ الانحراف المعياري (٠ , ٧٢).

٢- النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

٢-١- النتائج في ضوء الفرض الأول: الذي ينص على أنه "يتفاوت مستوى الأداء الوظيفي الأسري لدى ربات الأسر بمدينة الرياض». وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): ترتيب أبعاد استبيان الأداء الوظيفي تبعا للمتوسطات والانحرافات والوزن النسبي.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد الشؤون المنزلية	٢,٥٦٩	٠,٢٢٤	٨٥,٦٣	١
بعد التكيف والترابط الأسري	٢,٤٧٦	٠,٣٢٢	٨٢,٥٣	٢
اجمالي الأداء الوظيفي الأسري	٢,٥٢٢	٠,٢٤٤	٨٤,٠٦	



شكل (٥): ترتيب أبعاد استبيان الأداء الوظيفي تبعا للوزن النسبي.

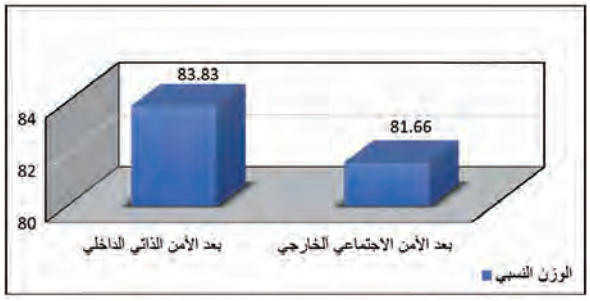
من خلال الجدول (٧) يتضح أن بعد الشؤون المنزلية احتل المرتبة الأولى لدى أفراد العينة حيث يبلغ الوزن النسبي له ٦٣ , ٨٥، يليه بعد التكيف والترابط الأسري بوزن نسبي مقداره ٥٣ , ٨٢، كما تشير نتائج الجدول إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي الأسري لدى العينة بشكل عام حيث بلغ الوزن النسبي ٠٦ , ٨٤٪. وهذا يشير إلى أولوية الشؤون المنزلية لدى

ربـات الأسر مقارنـة بالتكيـف والترابـط الأسري كما يشير إلى ارتفاع مستوى وعي وممارسات ربات الأسر في أعمالهن المنزلية ولعـل ذلك يرجع إلى الخـبرة الكبيرة التي تتمتـع بهـا النسـاء في هـذا الجانـب حيث تدرب الفتاة منذ صغرها على أمور المنزل، كـما أن الفكرة النمطية التي مازال المجتمع يتبناهـا مـن حيـث كـون ربـة الأسرة هي المسـئول الأول عن كل ما يتعلق بالأعمال المنزليـة وأن أي تقصـير فيهـا سـينعكس عـلى صورتهـا اجتماعيـا تجعلها تسـعى إلى الاهتـمام بـه بشـكل كبـير، وهـذه النتيجة تتفق مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٩).

٢-٢-النتائج في ضوء الفرض الثاني: الذي ينص عـلى أنه «يتفاوت مسـتوى الأمـن النفسي لـدى ربـات الأسر في مدينـة الريـاض». وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام النسـب المئويـة والمتوسـط الحسـابي والانحراف المعياري والوزن النسـبي لهذا التساؤل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨): ترتيب أبعاد استبيان الأمن النفسي تبعا للمتوسطات والانحرافات والوزن النسبي.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد الأمن الذاتي الداخلي	٢,٥١٥	٠,٣٠٨	٨٣,٨٣	١
بعد الأمن الاجتماعي الخارجي	٢,٤٥٠	٠,٢٦٣	٨١,٦٦	٢
اجمالي الأمن النفسي	٢,٥٠٢	٠,٢٥٦	٨٣,٤	



شكل (٦): ترتيب أبعاد استبيان الأمن النفسي تبعا للوزن النسبي.

مـن خـلال الجـدول (٨) يتضـح أن بعـد الأمـن الـذاتي الداخلي احتـل المرتبة الأولى لدى أفراد العينة حيث يبلغ الوزن النسـبي لـه ٨٣,٨٣، يليـه بعـد الأمـن الاجتماعي الخارجـي بوزن نسـبي مقـداره ٨١,٦٦، كما تشـير نتائج الجدول إلى ارتفاع مسـتوى الأمـن النفسـي لـدى العينـة بشـكل عـام حيـث بلغ الـوزن النسـبي ٨٣,٤. مما يدل على تمتـع ربـات الأسر بالطمأنينة والراحة النفسـية داخليا وخارجيا وذلك من خلال الرضـا عـن النفـس وتقبلهـا والقناعـة بما كتبـه الله لها وقدرتها عـلى التوافق مع الحياة التي تعيشـها ومواجهتها وحل مشـكلاتها وتمكنها من إشـباع حاجاتها الفسـيولوجية والنفسـية والاجتماعية بنفسـها ولعل ذلك يعود إلى البيئة الآمنة وطبيعة المجتمع الذي تعيش فيـه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة الصرايرة (٢٠٠٩) وخويطر (٢٠١٠).

٢-٣-النتائج في ضـوء الفـرض الثالـث: الـذي ينـص على أنـه «توجد فـروق دالة إحصائيـاً بـين عينـة الدراسـة في الأداء الوظيفـي ببعديـه تبعا لمتغيرات الدراسـة

الديموغرافية (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة)». وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم إيجاد تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري تبعاً للمتغيرات الديموغرافية، كما تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (٩) يكشف ذلك.

جدول (٩): تحليل التباين في اتجاه واحد للأداء الوظيفي الأسري تبعاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية.

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات م. م	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
حجم الأسرة	الشؤون المنزلية	بين المجموعات	٧٠,٢٣٢	٢	٣٥,١١٦	٠,٣٧٤	٠,٦٨٨ (غير دال)
		داخل المجموعات	٢١٦٩٤,٢١٣	٢٣١	٩٣,٩١٤		
		المجموع	٢١٧٦٤,٤٤٤	٢٣٣			
	التكيف والترابط الأسري	بين المجموعات	١٠٢,٧٢٥	٢	٥١,٣٦٢	٠,٤١٢	٠,٦٦٣ (غير دال)
		داخل المجموعات	٢٨٩٥١,٨٠٣	٢٣٢	١٢٤,٧٩٢		
		المجموع	٢٩٠٥٤,٥٢٨	٢٣٤			
	إجمالي الأداء الوظيفي الأسري	بين المجموعات	٧١٧,٩٨٧	٢	٣٥٨,٩٩٤	٠,٩٢٧	٠,٣٧٩ (غير دال)
		داخل المجموعات	٨٩٨٢١,٥٦٢	٢٣٢	٣٨٧,١٦٢		
		المجموع	٩٠٥٣٩,٥٤٩	٢٣٤			
تعليم رب الأسرة	الشؤون المنزلية	بين المجموعات	٣٨٠,٥٥٩	٢	١٩٠,٢٨٠	٢,٠٥٦	٠,١٣٠ (غير دال)
		داخل المجموعات	٢١٣٨٣,٨٨٥	٢٣١	٩٢,٥٧١		
		المجموع	٢١٧٦٤,٤٤٤	٢٣٣			
	التكيف والترابط الأسري	بين المجموعات	٣٥١٩,٧٢١	٢	١٧٥٩,٨٦١	١٥,٩٨٩	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٢٥٥٣٤,٨٠٦	٢٣٢	١١٠,٠٦٤		
		المجموع	٢٩٠٥٤,٥٢٨	٢٣٤			
	إجمالي الأداء الوظيفي الأسري	بين المجموعات	٥٥١٩,٦١٣	٢	٢٧٥٩,٨٠٦	٧,٥٣١	٠,٠٠١ (دال)
		داخل المجموعات	٨٥٠١٩,٩٣٦	٢٣٢	٣٦٦,٤٦٥		
		المجموع	٩٠٥٣٩,٥٤٩	٢٣٤			

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات م. م	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تعليم ربة الأسرة	الشؤون المنزلية	بين المجموعات	٦٨١,٤٣٩	٢	٣٤٠,٧١٩	٣,٧٣٣	٠,٠٢٥ (دال)
		داخل المجموعات	٢١٠٨٣,٠٠٦	٢٣١	٩١,٢٦٨		
		المجموع	٢١٧٦٤,٤٤٤	٢٣٣			
	التكيف والترابط الأسري	بين المجموعات	٦١٣,٩٠٣	٢	٣٠٦,٩٥٢	٢,٥٠٤	٠,٠٨٤ (غير دال)
		داخل المجموعات	٢٨٤٤٠,٦٢٥	٢٣٢	١٢٢,٥٨٩		
		المجموع	٢٩٠٥٤,٥٢٨	٢٣٤			
	إجمالي الأداء الوظيفي الأسري	بين المجموعات	٢٩٣٨,٤٦١	٢	١٤٦٩,٢٣٠	٣,٨٩١	٠,٠٢٢ (دال)
		داخل المجموعات	٨٧٦٠١,٠٨٨	٢٣٢	٣٧٧,٥٩١		
		المجموع	٩٠٥٣٩,٥٤٩	٢٣٤			
دخل الأسرة	الشؤون المنزلية	بين المجموعات	١١٩٩,٨٠٧	٢	٥٩٩,٩٠٤	٦,٧٣٩	٠,٠٠١ (دال)
		داخل المجموعات	٢٠٥٦٤,٦٣٧	٢٣١	٨٩,٠٢٤		
		المجموع	٢١٧٦٤,٤٤٤	٢٣٣			
	التكيف والترابط الأسري	بين المجموعات	٣٣٤٩,٠٨٢	٢	١٦٧٤,٥٤١	١٥,١١٣	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٢٥٧٠٥,٤٤٦	٢٣٢	١١٠,٧٩٩		
		المجموع	٢٩٠٥٤,٥٢٨	٢٣٤			
	إجمالي الأداء الوظيفي الأسري	بين المجموعات	٨٨٧٦,٥٣٠	٢	٤٤٣٨,٢٦٥	١٢,٦٠٩	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٨١٦٦٣,٠١٩	٢٣٢	٣٥١,٩٩٦		
		المجموع	٩٠٥٣٩,٥٤٩	٢٣٤			

يتضح من نتائج جدول (٩) ما يلي:

- حجم الأسرة: يبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ربات الأسر في الأداء الوظيفي الأسري ببعديه الشؤون المنزلية وبعد التكيف والترابط الأسري حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة لكل منهم (٠,٩٢٧ و٠,٣٧٤ و٠,٤١٢) وهي قيم غير دالة إحصائياً.
- تعليم رب الأسرة: يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد الشؤون المنزلية حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (٢,٠٥٦) وهي قيمة غير دالة

إحصائياً. ووجود فروق دالة إحصائيا في بعد التكيف والترابط الأسري وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة لكل منهما (١٥,٩٨٩ و ٧,٥٣١) على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يعني وجود فروق بين العينة في إجمالي الأداء الوظيفي وبعد التكيف والترابط الأسري باختلاف مستوى تعليم رب الأسرة .وبتطبيق اختبارTukey وجد أن متوسط درجات بعد التكيف والترابط الأسري للعينة ذات مستوى تعليم رب الأسرة المنخفض بلغ (٧١,٨٠) ويتدرج حتى يصل إلى (٨١,٩٧٨) لأصحاب مستوى التعليم العالي، كما أن متوسط درجات إجمالي الأداء الوظيفي الأسري للعينة ذات مستوى تعليم رب الأسرة المنخفض بلغ (١٥٣,٣٥) ويتدرج حتى يصل إلى (١٦٦,٥٩٧) لأصحاب مستوى التعليم العالي، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري لصالح الأسر ذات مستوى تعليم رب الأسرة العالي، وهذه النتيجة تتفق مع رضا (٢٠٠٣) ولا تتفق مع دراسة السهلي (٢٠٠٧).

- تعليم ربة الأسرة: يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد التكيف والترابط الأسري حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (٢,٥٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد الشؤون المنزلية وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة لكل منهما (٣,٧٣٣ و٣,٨٩١) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد الشؤون المنزلية وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري باختلاف مستوى تعليم ربة الأسرة. وبتطبيق اختبار tukey وجد أن متوسط درجات بعد الشؤون المنزلية لربات الأسر ذوات التعليم المنخفض بلغ (٨٠,١٢٩) ويتدرج حتى يصل إلى (٨٥,٢١٧) لربات الأسر ذوات التعليم العالي، كما أن متوسط درجات إجمالي الأداء الوظيفي الأسري لربات الأسر ذوات التعليم المنخفض بلغ (١٥٥,٧٧٤) ويتدرج حتى يصل إلى (١٦٥,١٨٤) لربات الأسر ذوات التعليم العالي، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري لصالح ربات الأسر ذوات المستوى التعليمي المرتفع، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الصرايرة (٢٠٠٩) والقحماني (٢٠١٥) التي بينت وجود فروق بين النساء في الأداء الوظيفي لصالح الحاصلات على تعليم عال، وذلك لأن التحصيل العلمي يزيد من قدرة المرأة على فهم وإدراك المهام والواجبات الوظيفية فتصقل لدى المرأة القدرات المطلوبة التي تؤهلها للقيام بالعمل الموكل إليها بكفاءة.

- الدخل الشهري: يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد الشؤون المنزلية وبعد التكيف والترابط الأسري وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة لكل منهم على التوالي (٦,٧٣٩ و١٥,١١٣ و١٢,٦٠٩) وهي

قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري ببعديه باختلاف مستوى دخل الأسرة. وبتطبيق اختبارTukey وجد أن متوسط درجات بعد الشؤون المنزلية لعينة الدراسة ذات الدخل المنخفض بلغ (٧٩,٣٢٣) ويتدرج حتى يصل إلى (٨٦,٠٢٦) للعينة ذات الدخل المرتفع، ووجد أن متوسط درجات وبعد التكيف والترابط الأسري لعينة الدراسة ذات الدخل المنخفض بلغ (٧١,٧٦٤) ويتدرج حتى يصل إلى (٨٢,٣٢٧) للعينة ذات الدخل المرتفع، كما أن متوسط درجات إجمالي الأداء الوظيفي الأسري لعينة الدراسة ذات الدخل المنخفض بلغ (١٥١,٠٨٨) ويتدرج حتى يصل إلى (١٦٨,٣٥٤) للعينة ذات الدخل المرتفع، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع، وهذا يتفق مع دراسة السهلي (٢٠٠٧) والقحماني (٢٠١٥).

نستنتج مما سبق وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري تبعا لمستوى تعليم رب وربة الأسرة ودخل الأسرة لصالح العينة ذات مستوى التعليم والدخل المرتفع، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين العينة تبعا لحجم الأسرة وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث.

٢-٤-النتائج في ضوء الفرض الرابع: الذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة في الأمن النفسي ببعديه تبعا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية (حجم الأسرة- تعليم رب الأسرة - تعليم ربة الأسرة - دخل الأسرة)». وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم إيجاد تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة في الأمن النفسي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية، كما تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وجدولي (١٠) يكشف ذلك.

جدول (١٠): تحليل التباين في اتجاه واحد للأمن النفسي تبعاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية.

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات م. م	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
حجم الأسرة	الأمن الذاتي الداخلي	بين المجموعات	٨٨,٤٧٩	٢	٤٤,٢٤٠	١,٤٩٧	٠,٢٢٦ (غير دال)
		داخل المجموعات	٦٦٧٩,١٨٠	٢٢٦	٢٩,٥٥٤		
		المجموع	٦٧٦٧,٦٥٩	٢٢٨			
	الأمن الاجتماعي الخارجي	بين المجموعات	٢٠٥,٣٤٦	٢	١٠٢,٦٧٣	٣,٤٧٩	٠,٠٣٢ (دال)
		داخل المجموعات	٦٦٦٩,١٠٨	٢٢٦	٢٩,٥٠٩		
		المجموع	٦٨٧٤,٤٥٤	٢٢٨			

المتغير	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات م. م	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
حجم الأسرة	إجمالي الأمن النفسي	بين المجموعات	٥٢٦,٠٩٥	٢	٢٦٣,٠٤٨	١,٥٥٠	٠,٢١٥ (غير دال)
		داخل المجموعات	٣٩٣٧٩,٨٠٣	٢٣٢	١٦٩,٧٤١		
		المجموع	٣٩٩٠٥,٨٩٨	٢٣٤			
تعليم رب الأسرة	الأمن الذاتي الداخلي	بين المجموعات	٥٤٢,٩١٧	٢	٢٧١,٤٥٩	٩,٨٥٦	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٦٢٢٤,٧٤٢	٢٢٦	٢٧,٥٤٣		
		المجموع	٦٧٦٧,٦٥٩	٢٢٨			
	الأمن الاجتماعي الخارجي	بين المجموعات	٢١٧,٧٤٤	٢	١٠٨,٨٧٢	٣,٦٩٦	٠,٠٢٦ (دال)
		داخل المجموعات	٦٦٥٦,٧١٠	٢٢٦	٢٩,٤٥٤		
		المجموع	٦٨٧٤,٤٥٤	٢٢٨			
	إجمالي الأمن النفسي	بين المجموعات	١٥٣٢,٩٣٧	٢	٧٦٦,٤٦٨	٤,٦٣٤	٠,٠١١ (دال)
		داخل المجموعات	٣٨٣٧٢,٩٦١	٢٣٢	١٦٥,٤٠١		
		المجموع	٣٩٩٠٥,٨٩٨	٢٣٤			
تعليم ربة الأسرة	الأمن الذاتي الداخلي	بين المجموعات	٢٩,٢٤٥	٢	١٤,٦٢٢	٠,٤٩٠	٠,٦١٣ (غير دال)
		داخل المجموعات	٦٧٣٨,٤١٥	٢٢٦	٢٩,٨١٦		
		المجموع	٦٧٦٧,٦٥٩	٢٢٨			
	الأمن الاجتماعي الخارجي	بين المجموعات	١٦٧,٨١١	٢	٨٣,٩٠٥	٢,٨٢٧	٠,٠٦١ (غير دال)
		داخل المجموعات	٦٧٠٦,٦٤٣	٢٢٦	٢٩,٦٧٥		
		المجموع	٦٨٧٤,٤٥٤	٢٢٨			
	إجمالي الأمن النفسي	بين المجموعات	١٣١٤,٨٣٤	٢	٦٥٧,٤١٧	٣,٩٥٢	٠,٠٢١ (دال)
		داخل المجموعات	٣٨٥٩١,٠٦٤	٢٣٢	١٦٦,٣٤١		
		المجموع	٣٩٩٠٥,٨٩٨	٢٣٤			
دخل الأسرة	الأمن الذاتي الداخلي	بين المجموعات	٦٥٦,٩٧٨	٢	٣٢٨,٤٨٩	١٢,١٤٩	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٦١١٠,٦٨٢	٢٢٦	٢٧,٠٣٨		
		المجموع	٦٧٦٧,٦٥٩	٢٢٨			
	الأمن الاجتماعي الخارجي	بين المجموعات	٩٠٣,٠٩٨	٢	٤٥١,٥٤٩	١٧,٠٩٠	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٥٩٧١,٣٥٧	٢٢٦	٢٦,٤٢٢		
		المجموع	٦٨٧٤,٤٥٤	٢٢٨			
	إجمالي الأمن النفسي	بين المجموعات	٤٦٥٦,٣١٩	٢	٢٣٢٨,١٥٩	١٥,٣٢٣	٠,٠٠٠ (دال)
		داخل المجموعات	٣٥٢٤٩,٥٧٩	٢٣٢	١٥١,٩٣٨		
		المجموع	٣٩٩٠٥,٨٩٨	٢٣٤			

يتضح من نتائج جدول (١٠) ما يلي:

- حجم الأسرة: يبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ربات الأسر في إجمالي الأمن النفسي وبعد الأمن الذاتي الداخلي حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة لكل منهما على التوالي (١,٥٥٠ و١,٤٩٧) وهي قيم غير دالة إحصائياً، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين ربات الأسر في بعد الأمن الاجتماعي الخارجي تبعا لحجم الأسرة حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (٣,٤٧٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبتطبيق اختبار Tukey وجد أن متوسط درجات ربات الأسر في الأسر صغيرة الحجم (٥٠,٦٣٢) ويتدرج حتى يصل إلى (٥٢,٥٣٨) للأسر كبيرة الحجم، وهذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في بعد الأمن الاجتماعي الخارجي لصالح الأسر كبيرة الحجم، وهذا يتفق مع دراسة خويطر (٢٠١٠) ويختلف عن دراسة الشرعة (٢٠٠٠) التي أظهرت أنه كلما قل عدد الأبناء في الأسرة كان الشعور بالأمن النفسي أكثر.
- تعليم رب الأسرة: يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد الأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة لكل منهما بالترتيب (٩,٨٥٦ و٣,٦٩٦ و٤,٦٣٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١ و٠,٠٥ و٠,٠١) على التوالي، وبتطبيق اختبار Tukey وجد أن متوسط درجات عينة الدراسة لإجمالي الأمن النفسي بلغ (٩٢,٦٥) لذوي التعليم المنخفض لرب الأسرة ويتدرج فيصل إلى (١٠٠,٩٧١) للمستوى التعليمي العالي، وهذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الأمن النفسي لصالح الأسر ذات المستوى التعليم المرتفع لرب الأسرة، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة السهلي (٢٠٠٧).
- تعليم ربة الأسرة: يظهر الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد لأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (٠,٤٩٠ و٢,٨٢٧) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً. ووجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في إجمالي الأمن النفسي حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (٣,٩٥٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في إجمالي الأمن النفسي باختلاف مستوى تعليم ربة الأسرة. وبتطبيق اختبار tukey وجد أن متوسط درجات إجمالي الأمن النفسي لربات الأسر ذوات التعليم المنخفض بلغ (٩٥,٤٢٣) ويتدرج حتى يصل إلى (١٠٠,٨٣٥) لربات الأسر ذوات التعليم المرتفع، وهذا يعني أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الأمن النفسي لصالح ربات الأسر ذوات المستوى التعليمي المرتفع، وهذا يتفق مع دراسة خويطر (٢٠١٠) والقحماني (٢٠١٥) التي أكدت أنه كلما زاد المستوى التعليمي للمرأة زاد الأمن النفسي وبررت ذلك في أن التعليم المرتفع يزيد من وعي المرأة نحو ذاتها فيزداد تقديرها لذاتها وتفاعلها مع من حولها بإيجابية.

- الدخل الشهري: يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في بعد لأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لكل منهم على التوالي (١٤٩, ١٢ و٠٩, ١٧ و٣٢٣, ١٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١, ٠)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في الأمن النفسي باختلاف مستوى دخل الأسرة. وبتطبيق اختبار Tukey وجد أن متوسط درجات بعد لأمن الذاتي الداخلي لعينة الدراسة ذات الدخل المنخفض بلغ (١٢٥, ٤٥) ويتدرج حتى يصل إلى (١٧٨, ٥٠) للعينة ذات الدخل المرتفع، ووجد أن متوسط درجات وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي لعينة الدراسة ذات الدخل المنخفض بلغ (٤٣٧, ٤٧) ويتدرج حتى يصل إلى (٢٦١, ٥٣) للعينة ذات الدخل المرتفع، كما أن متوسط درجات إجمالي الأمن النفسي لعينة الدراسة ذات الدخل المنخفض بلغ (٠٠, ٩٠) ويتدرج حتى يصل إلى (٩٤٦, ١٠٢) للعينة ذات الدخل المرتفع، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الأمن النفسي لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السهلي، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن المستوى الاقتصادي المنخفض يهدد حياة الفرد حيث أن قلة الدخل الشهري تخلق لديه مشاعر عدم الاطمئنان في إشباع حاجاته المعيشية ورغباته الذاتية وبالتالي أمنه النفسي، كما تتفق مع دراسة القحماني (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق بين النساء في الأمن النفسي لصالح ذوات مستوى الدخل المرتفع.

نستنتج مما سبق وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في الأمن النفسي تبعا لمستوى تعليم رب وربة الأسرة ودخل الأسرة لصالح العينة ذات مستوى التعليم والدخل المرتفع، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين العينة تبعا لحجم الأسرة وهذا يؤكد صحة الفرض الرابع.

٢-٥-النتائج في ضوء الفرض الخامس: الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيري الدراسة كما في الجدول التالي:

جدول (١١): مصفوفة الارتباط بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة.

المتغيرات	الشؤون المنزلية	التكيف والترابط الأسري	إجمالي الأداء الوظيفي الأسري
الأمن الذاتي الداخلي	٠,٥٤٢***	٠,٧٩٥***	٠,٧٧٦***
الأمن الاجتماعي الخارجي	٠,٥١٠***	٠,٥٧١***	٠,٦١٦***
اجمالي الأمن النفسي	٠,٦٣٥***	٠,٧٥٦***	٠,٨٣١***

***دال عند مستوى ٠,٠٠١ **دال عند مستوى ٠,٠١ *دال عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من دراسة العلاقات الارتباطية في جدول (١١):

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بعد الشؤون المنزلية لربة الأسرة وكل من بعد الأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بعد التكيف والترابط الأسري وكل من بعد الأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة قوية بين إجمالي الأداء الوظيفي الأسري وكل من بعد الأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القحماني (٢٠١٥) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأمن النفسي ومحددات الأداء الوظيفي للمرأة في بيئة العمل، كما تتفق مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٩) وعركوك (٢٠٠٦)، بينما تختلف مع دراسة السهلي (٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود علاقة غير متسقة بينهما ولعل ذلك يرجع إلى اختلاف مجتمع وعينة الدراسة.

نستنتج مما سبق أنه توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة، وهذا يثبت صحة الفرض الخامس.

٢-٦-النتائج في ضوء الفرض السادس: الذي ينص على أنه « توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لعينة الدراسة وكل من الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة». وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (حجم الأسرة، تعليم رب الأسرة، وتعليم ربة الأسرة، دخل الأسرة) وكل من متغيرات الدراسة المتمثلة في المتغيرات المستقلة (الأمن النفسي)، والمتغير التابع (الأداء الوظيفي الأسري)، كما في جدول (١٢) و(١٣) التاليين:

جدول (١٢): مصفوفة الارتباط بين الأداء الوظيفي الأسري ببعديه وبعض متغيرات الدراسة.

المتغيرات	حجم الأسرة	تعليم رب الأسرة	تعليم ربة الأسرة	دخل الأسرة
الشؤون المنزلية	٠,٠١٥	٠,١٣٢*	٠,١٧٢**	٠,٢٢٩***
التكيف والترابط الأسري	-٠,٠١٥	٠,٣٤١***	٠,١٤٥*	٠,٣٤٠***
إجمالي الأداء الوظيفي الأسري	-٠,٠٣٣	٠,٢٤٤***	٠,١٧٩**	٠,٣١٣***

***دال عند مستوى ٠,٠٠١ **دال عند مستوى ٠,٠١ *دال عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من دراسة العلاقات الارتباطية في جدول (١٢):

- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالـه إحصائيا بين حجم الأسرة والأداء الوظيفي الأسري ببعدية.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تعليم رب الأسرة وبعد الشؤون المنزلية عند مستوى (٠,٠٥)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تعليم رب الأسرة وكل من بعد التكيف والترابط الأسري وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تعليم ربة الأسرة وكل من بعد الشؤون المنزلية وبعد التكيف والترابط الأسري وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١ و٠,٠٥) لكل منهم على التوالي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين دخل الأسرة وكل من بعد الشؤون المنزلية وبعد التكيف والترابط الأسري وإجمالي الأداء الوظيفي الأسري وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

جدول (١٣): مصفوفة الارتباط بين الأمن النفسي ببعديه وبعض متغيرات الدراسة.

المتغيرات	حجم الأسرة	تعليم رب الأسرة	تعليم ربة الأسرة	دخل الأسرة
الأمن الذاتي الداخلي	٠,١٠٧	٠,٢٨١***	٠,٠٥٩	٠,٣٠٥***
الأمن الاجتماعي الخارجي	٠,١٥٥**	٠,١٧٥**	٠,١٤٥*	٠,٣٦٠***
إجمالي الأمن النفسي	٠,٠٤٥	٠,١٩٥**	٠,١٥١*	٠,٣٣٩***

يتبين من دراسة العلاقات الارتباطية في جدول (١٣):

- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين حجم الأسرة وكل من بعد الأمن الذاتي الداخلي وإجمالي الأمن النفسي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين حجم الأسرة وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي عند مستوى دلالة ٠,٠١.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين تعليم رب الأسرة وكل من بعد الأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي

وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ و٠,٠١ و ٠,٠١ على الترتيب.

- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تعليم ربة الأسرة وبعد الأمن الذاتي الداخلي، بينما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة بين تعليم ربة الأسرة وكل من بعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدخل الشهري للأسرة وكل من بعد الأمن الذاتي الداخلي وبعد الأمن الاجتماعي الخارجي وإجمالي الأمن النفسي وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

نستنتج مما سبق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (تعليم رب الأسرة، تعليم ربة الأسرة، دخل الأسرة) وكل من متغيرات الدراسة الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين حجم الأسرة وكل من الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي. وبذلك يتحقق الفرض السادس جزئيا.

الخاتمة

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عما يلي:

١- ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي الأسري لدى ربات الأسر بمدينة الرياض بشكل عام، واحتلت الشؤون المنزلية المرتبة الأولى يليها تكيف وترابط الأسرة.

٢- ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى ربات الأسر بمدينة الرياض بشكل عام. وجاء بعد الأمن الذاتي الداخلي في المرتبة الأولى يليه بعد الأمن الاجتماعي الخارجي.

٣- وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في الأداء الوظيفي الأسري تبعا لمستوى تعليم رب وربة الأسرة ودخل الأسرة وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١ و٠,٠٥ و٠,٠٠١) على التوالي لصالح العينة ذات مستوى التعليم والدخل المرتفع.

٤- وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في الأمن النفسي تبعا لمستوى تعليم رب وربة الأسرة ودخل الأسرة وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١ و٠,٠٥ و٠,٠٠١) على التوالي لصالح العينة ذات مستوى التعليم والدخل المرتفع.

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائياً بين الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي بأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة وذلك عند مستوى (٠,٠٠١).

٦- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (تعليم رب الأسرة، تعليم ربة الأسرة، دخل الأسرة) وكل من متغيرات الدراسة الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين حجم الأسرة وكل من الأداء الوظيفي الأسري والأمن النفسي.

توصيات الدراسة

١- حث وتشجيع الأسر على رفع مستوى تعليم أفرادها حيث إن ارتفاع مستوى تعليم رب وربة الأسرة ينعكس بدوره على الأداء الوظيفي

والأمـن النفسي لـلأسرة ككل وبالتـالي ينعكس على قدرتها على تحقيق أهدافها وإشباع حاجاتها.

٢. الاهتـمام بدخل الأسرة لما له من أهمية في تحسـين مسـتوى أداء الأسرة الوظيفين كما يشكل عنصرا هاما لإحسـاس أفراد الأسرة بالراحة والطمأنينة وبالتالي يسـهم بشكل كبير في رفع مستوى أمنهم النفسي.

٣. تعزيـز الأمن النفسي لدى ربات الأسر من خلال إيجاد بيئة عمل مشـجعة على الشعور بالاطمئنان والراحـة النفسـية في المنزل، وتحسـين بيئة العمل المنزليـة المحيطـة بربـة الأسرة لتكون قـادرة على أداء دورها الوظيفي على أكمل وجه.

٤. توجيـه مراكز خدمة المجتمع لنـشر الوعي حول أهمية الوظيفة الأسرية والأدوار التي تقوم بها ربة الأسرة داخل وخارج أسرتها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الجديلي، ربحي عبد القادر. (٢٠١١). مناهج البحث العلمي. ط١. دار الفكر.
- الجميلي، حكمت. (٢٠٠١). الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- الجميلي، خيري خليل وعبده، بدر الدين. (د ت). الممارسة المهنية في مجال الأسرة والطفولة، مصر، المكتب العلمي للكمبيوتر.
- حمريش، سامية. (٢٠١٠). القيم الدينية ودورها في التماسك الاسري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
- خويطر، وفاء حسن علي. (٢٠١٠). الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رضا، حاتم علي حسن. (٢٠٠٣). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- ساسية، قارة. (٢٠١٢). الأسرة الجزائرية والمداخل النظرية لدراسة الأسرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- السهلي، ماجد اللميع حمود. (٢٠٠٧). الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي دراسة مسحية على موظفي مجلس الشورى السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الشرعة، حسين. (٢٠٠٠). الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية، مؤتة للبحوث والدراسات. (٣) ١٥. ١٥٧- ٢٠٥.
- الشريف، محمد. (٢٠٠٣) الأمن النفسي، ط٢، جدة، دار الأندلس الخضراء.
- الصرايرة، خالد أحمد. (٢٠٠٩). الاحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٢ (٣).
- عبد السلام، سميرة أبو الحسن، (٢٠٠٤)، الأداء الوظيفي الأسري دراسة مقارنة لعينات متباينة من أسر الأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر (الشباب من أجل مستقبل أفضل، مجلد ٣، من ص ١٣٦٨- ١٣٤٩.
- عبد المجيد، السيد. (٢٠٠٤) إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، دراسات نفسية، مجلد ١٤، عدد ٢٣، من ص٢٥- ٥٣.
- العتوم، عدنان. (١٩٩٧) أثر سماع القران الكريم على الأمن النفسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، مجلد ٢، العدد ١٠، من ص ١٧٤- ٢٠٦.
- عركوك، طارق فرج عبدالله. (٢٠٠٦). الأمن الوظيفي وأداء العاملين من وجهة نظر المديرين ومعلمي التعليم العام بتعليم العاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة.

- عقل، وفاء علي سليمان. (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- علاء الدين، جهاد والعلي، تغريد. (٢٠١٤). الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية والقلق، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك. ١٠ (١). ٦٥- ٨٨.
- العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠٠) الطفل والأسرة والمجتمع، عمان، دار الصفاء.
- القحماني، مها حسن الحسن. (٢٠٠٧) الأمن النفسي وانعكاسه على محددات الأداء الوظيفي للمرأة في بيئة العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كاظم، حمود. (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي، ط ١، الأردن، دار صفاء.
- الكندري، يعقوب يوسف، والظفيري، عبد الوهاب أحمد. (٢٠٠٤). الرعاية الاجتماعية ودورها في تحقيق الاستقرار الأسري في المجتمع الكويتي نموذج مكتب الشهيد، مجلة بحوث كلية الآداب، (٥٩).
- مسعد، نجلاء أحمد سيد مسعد. (٢٠٠٠). الاستقرار الأسري وعلاقته بمستوى طموح الأبناء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات. (٢٠٠٧). المسح الديموغرافي. (http://www.cdsi.gov.sa/ar/98).
- مؤمن، داليا. (٢٠٠٤). الأسرة والعلاج الأسري. القاهرة: دار السحاب.
- النجار، أماني محمد رائد خليل. (٢٠١٢). الأداء الوظيفي الأسري المدرك من قبل الأمهات وعلاقته ببعض الجوانب النمائية من السلوك التكيفي لدى أبنائهن ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مجلة عالم التربية، المجلد١٣، العدد ٤٠، من ص ١٣١- ١٦٨.
- ويكيبيديا. (٢٠١٥). أسرة. تم الاسترداد من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة: https://ar.wikipedia.org/w/index.php?title=%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D8%A9&oldid=16826335)

المراجع الأجنبية:

- Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2006). A comparison of family functioning, life and marital satisfaction, and mental health of women in polygamous and monogamous marriages. International journal of social psychiatry, 52(1), 5 .17-
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. Clinical psychology review, 26(7), 834. 856-
- Campbell, T. L. (1999). Academically gifted African American inner-city children: comparisons with an average sample on whole family functioning, closeness with father figures, and child psychosocial behavior. Dissertation Abstracts International, 60 (5B), 2383.
- Crane, D. R., Ngai, S. W., Larson, J. H., & Hafen, M. (2005). The Influence of Family Functioning and Parent□Adolescent Acculturation on North American Chinese Adolescent Outcomes. Family Relations, 54(3), 400 .410-
- Coyle, P. A. (2000). An Analysis of Structural and Behavioral Correlates of Healthy Family Functioning. Dissertation Abstracts International, 60 (2B),1132.
- Economics, A., Pezzullo, L., Taylor, P., Mitchell, S., Pejoski, L., MFin. Le, & Bilgrami, A. (2010). Positive family functioning. Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.
- Headman, N. C. (2003). The role of family functioning in treatment engagement and posttreatment delinquency involvement.
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex Model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity (3rd ed., pp. 514544-). New York, NY: Guilford Press.
- Openshaw, K. P. (2011). The Relationship Between Family Functioning, Family Resilience, and Quality of Life Among Vocational Rehabilitation Clients (Doctoral dissertation, Utah State University).
- Petrson, R & Green, S. (1999). Family Roles, Washington: Josses- Bass publishers.
- Siu, M.-H. A. (2003). Interpersonal competence, family functioning, and parent-adolescent conflicts. Dissertation Abstracts International, Vol 63 (10A), pp. 3733
- Whittaker, A. E., & Robitschek, C. (2001). Multidimensional family functioning: Predicting personal growth initiative. Journal of Counseling Psychology, 48(4), 420427-.
- Winek, J. L. (2010). Systemic family therapy: From theory to practice. Los Angeles, CA: Sage.
- Zabriskie, R. B., & McCormick, B. P. (2001). The Influences of Family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning*. Family relations, 50(3), 281289-.

effect of teachers' lexicon teaching beliefs on EFL learners' vocabulary intake. Journal of Education and Learning, 1(2), 155-168 http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/viewFile/21352/13851

- Hedrick, W., Harmon, J. andLinerode, P. (2004). Teachers' beliefs and practices of vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8. Reading Horizons, 45 (2), 103-125.
- Hu, R-J. (2011). The Relationship between demotivation and EFL learners' English language proficiency. English Language Teaching (www.ccsenet.org/elt), 4(4). http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n4p88
- Hughes, A. (1989). Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading. Modern Language Journal, 73(4), 440-464.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. Reading in a Foreign Language, 23, 102-128.
- Laufer, B. and Ravenhorst-Kalovski, G. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. Reading in a Foreign Language, 22(1), 15–30.
- Lewis, M. (2000). Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Macalister, J. (2012). Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. RELC Journal, 34(1), 99-111.
- Nation, I.S.P. (2008). Teaching vocabulary: Strategies and techniques. Boston: Heinle and Heinle.
- Nattinger, J. and DeCarrico, J. (1992). Lexical phrases and language teaching, Oxford University Press.
- Niu, R., and Andrews, S. (2012). Commonalities and discrepancies in L2 teachers' beliefs and practices about vocabulary pedagogy: A small culture perspective. TESOL Journal, 6, 134-154.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. USA: Heinle and Heinle.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study. System, 29(2), 177-195.
- Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. London: Longman.
- Wilkins, D. (1972). Linguistics in language teaching. UK: E. Arnold.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. London: Longman.

References

- Al-Akloby, S. (2001). Teaching and learning English vocabulary in Saudi Arabian public schools. University of Essex: Unpublished PhD Thesis.
- Alenezi, S. (2016). The suitability of the EFL reading texts at the secondary and preparatory levels as a preparation for academic reading at first year university level in Saudi Arabia. University of Essex: Unpublished PhD Thesis.
- Alghamdi,A. (2013). Technical vocabulary instruction in a Saudi Arabian industrial college: An investigation of English language and content area practitioners' beliefs and practices. University of Essex: Unpublished PhD Thesis.
- Alghanmi, B. & Shukri, N. (2016). The Relationship between teachers' beliefs of grammar instruction and classroom practices in the Saudi context. English Language Teaching, 9(7), 70-86.
- Al-Masrai, A., and Milton, J. (2012). The vocabulary knowledge of university students in Saudi Arabia. Perspectives. TESOL Arabia 2012.
- Alyami, A. (2011). The use of vocabulary learning strategies by Saudi EFL majors: the uses and reasons for use. University of Essex: Unpublished PhD Thesis.
- Bamanger, E. & Gashan, A. (2014). In-Service EFL teachers' beliefs about teaching reading strategies. English Language Teaching, 7(8), 14-22.
- Basturkmen, H., Loewen, S., and Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. Applied Linguistics, 25, 243-272.
- Basturkmen, H.(2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. System, 40(2), 282–295.
- Birello, M. (2012) Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature, 5(2), 88-94.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36, 81-109.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. Language Teaching, 35(1), 1-13.
- Gairns, R., and Redman, S. (1986). Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: CUP.
- Gao, X., and Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. Language Awareness, 20(4), 327-342 http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658416.2011.579977
- Hassankiadeh, M., Jahandar, S., andKhodabandehlou, M. (2012). The

grammar and while evidencing vocabulary tested separately would prefer it to be tested integratively. This picture largely makes sense given the low level of proficiency of intermediate students, and the common emphasis on grammar in KSA.

5.3. Limitations and suggestions for further research

The study naturally has some limitations which prompt useful suggestions for future study. Clearly the tension between contextual requirements of practice and a teacher's more idealistic beliefs about vocabulary teaching needs more exploration. Since relevant open responses we obtained with our instrument were relatively sparse, we would recommend a follow up study exploiting supplementary interviews, especially perhaps interviews of the type employed by Kuzborska (2011), where teachers are talked to immediately after a class which the researcher has observed and recorded (video stimulated recall). In such an immediately retrospective interview the teacher could then be better able to talk about why they dealt with vocabulary this or that way in the preceding class (their practices) and how that fits with their previously declared general beliefs. Where there are mismatches, invaluable information on the reasons for them could then naturally emerge to supplement those we have been able to suggest in our account above.

Clearly the area of teacher beliefs and practices with respect to vocabulary teaching is heavily under-researched and we would recommend mixed methods studies of the type just described be undertaken in a wider range of contexts around the world. Furthermore, research on what the beliefs and practices of teachers actually are, where our study lies, needs to be connected with research on the effectiveness of the practices. This may be measured both in terms of what teachers and learners perceive to be successful, and more objectively through measures of student vocabulary improvement related to the beliefs and practices of their teacher.

5.4. Conclusion

In conclusion, we have demonstrated that mismatches between beliefs and practices are to be found with respect to vocabulary teaching as much as in other areas such as grammar teaching (Borg, 2003). While much remains to be discovered about the reasons for this, we have provided important suggestions for improvements in our Saudi Arabian context which might allow teacher beliefs, which mostly echoed what the literature regards as 'good practice', to be better realized in their practices. We believe that our findings and recommendations may have relevance for other similar contexts around the world.

more idealistic beliefs, while the teachers' actual performance, as reported by the students, possibly reflected their day-to-day practical beliefs for the specific teaching situation, regarded by Borg as core, and generally overriding the peripheral ones. Clearly where the ideal beliefs are in some sense 'better' than the core ones, work needs to be done so that they can be better implemented.

5.2. Summary of the effects of teacher variables (RQ3)

With respect to the participant variables we included in the study, we found that both beliefs and practices differed in a number of instances based on educational level or gender or teacher experience. In general, student reports however yielded a richer picture of such variation than did teacher reported beliefs. Possibly this was in part due to the fact that we had more student informants than teachers, so it was easier to obtain significant differences between subgroups of students reporting on teacher practices.

More experienced teachers differed from less experienced ones in relatively few instances (contrary to Gao and Ma, 2011). Two clear examples were that the more experienced believed more in weekly tests and, at intermediate level, in the greater importance of grammar over vocabulary than the less experienced teachers.

As a broad generalisation, and not separating beliefs from practices, we may say that female teachers tended to show higher degrees of belief and practice than males with respect to more of the aspects we asked about than did males. Substantively we can say that the male teachers emerge as slightly more traditional in beliefs and practices, in the sense that they emerge higher than females on the primacy of teacher and textbook, on accuracy rather than fluency, on incidental treatment of vocabulary and on explaining meaning in Arabic and in context, though they also recognise the role of technology more. The female teachers on the other hand, may be seen as slightly less traditional and more interested in targeting vocabulary as a separate skill. While recognising the impact on teaching of Arabic and of exams, they are higher than males on presentation of meaning in English, and on presentation of pronunciation by NS of English or Arabic letters. They target vocabulary in the textbook more, but also believe in making students aware of the 5000 target, and are more committed to practising vocabulary (through repetition, longer term recycling, and communicative tasks) and short weekly tests.

With respect to educational level, intermediate level teachers produced higher ratings on more items than secondary level ones. Secondary level teachers evidence more general impact of technology than intermediate. Intermediate level teachers are more based on the textbook and teacher, rely more on Arabic and pictures specifically for explaining meaning, and on NS models and Arabic letters for pronunciation, train students more in dictionary and memory strategies, direct students to words to learn and do more weekly testing. They also to a greater extent rate vocabulary as less important than

textbook where they might wish to, in order to implement some belief which is not catered for in the textbook. Any departure has to be planned in advance and submitted for official approval, which naturally would tend to discourage such activities given the pressures already on the teachers, and school inspectors check that teachers are adhering to book. Use of resources on the internet, and activities to promote learner training are areas affected, as well as for example introducing extra reading activities involving vocabulary items deemed necessary to approach a threshold of 5000 on school leaving, but not found in the textbook (Alenezi, 2016). As one teacher put it in an open response: 'The environment controls everything in Riyadh'. This therefore is the basis for a recommendation that the Ministry of Education might trust teachers more and relax restrictions which discourage teachers from extending and supplementing what is prescribed, in ways that allow their beliefs to be better realised in practice.

Fourthly there may be physical resources missing, such as sufficient computing facilities to allow for the teachers' high belief in the role of new technology to be realised in practice. This again is something for the Ministry of Education to address.

Finally, the perceived nature of the learners might be a factor. Particularly with respect to the greater reported use of L1 compared with teacher beliefs, the reason could be advanced that this occurred because the students were not felt to be of a sufficient proficiency level to be able to deal with the information in L2. This was in fact supported by an open response comment made by a teacher: 'Actually sometimes I do use the Arabic language to help them to understand the text or words. They like the Arabic language and hate the English language. They regard English language as too difficult.' Another teacher elaborated 'In addition, we have a big gap between the curriculum and the students' level. That is a recent Education ministry decision. The curriculum is too advanced in comparison with the students' level.' Again, teachers' relatively low apparent delivery of vocabulary testing either on an informal weekly basis or in more substantial exams could be due to their seeing the students as not competent or motivated enough to cope with this. This is also supported by a teacher open response: 'They don't like more information, more tests or even quizzes. They are lazy students.' This suggests that this teacher, despite being very experienced, actually feels constrained in implementing her beliefs by the student attitudes that she perceives in the teaching context. This would be an interesting topic for further research, but again has implications for the Ministry to re-assess the whole curriculum of English in school, both in terms of contact hours and progression of the syllabus.

In Borg's terms (Birello, 2012), practical contextual constraints such as those described may lead to a teacher developing a dual system of core and peripheral beliefs, some of which conflict. In our study the teacher questionnaire arguably tapped what Borg regards as peripheral,

Niu and Andrews (2012) in their Chinese context. The notion that vocabulary errors are less important than grammar errors was also seen more in practice than belief. The areas of discrepancy do not appear to be predominantly in the unplanned areas of teaching, such as it is suggested by Basturkmen (2012) might be the case. We have identified above a number of possible reasons for the mismatches, generally consistent with Borg (in Birello, 2012), who notes that the practical constraints of actual teaching in a particular context affect how fully beliefs translate into practices. In our case we feel there are at least five such factors which could explain the findings, and which we recommend that relevant stakeholders need to address.

First, more teacher continuing professional development/ in-service training may be needed, which is predominantly in the hands of the Ministry of Education to provide. This needs to be of a practical nature, however. For instance, the teachers do not lack belief in the value of new technology in teaching, but possibly their implementation of it is limited by their own lack of practical knowledge of useful English resources online, or in other respects. Similarly, their low implementation of learner training in some vocabulary strategies may be due to their own lack of familiarity with how to conduct such training. Also training in vocabulary assessment could be useful given their general lack of endorsement of any of the common methods used currently, and the importance of assessment to promote learning through 'backwash' effect (Hughes, 1989).

Second, many of the items with low occurrence relative to expressed belief, such as various types of practising, may be neglected due to lack of time allotted to English in the curriculum. Throughout their time at state school, students study English in class overall for only 720 hours (Alenezi, 2016: 6.4.1) and arguably this does not allow enough time for many desirable activities to be included. In particular, as we see in the next paragraph, the teacher may feel required to spend the time covering what is in the textbook, rather than to follow his/her beliefs, whose realisation may not be included in or fit the textbook. This is part of a wider problem faced by many countries where English is a foreign language, but the country aspires to produce graduates with sufficient proficiency to engage in the international world of business and study through the medium of English.

Third, KSA exhibits strong top down control on what occurs in the classroom through the textbook. The syllabus for English in school is only very broadly described by the Ministry of Education in terms of a few general objectives, and indeed most of the examining, except at the end of secondary school, is left to individual teachers to do. In these respects, then, the way is open for teachers to do whatever they think suitable to deliver the syllabus in the classroom, using practices that accord with their beliefs. However, this is countered by the fact that the textbook to be used is prescribed, and to our knowledge there are only one or two textbooks at each level that are approved for use. Furthermore, it is not made easy for teachers to supplement the

The teachers did not significantly endorse above the midpoint any of the four means of testing offered as beliefs, i.e. multiple choice, or by translation, or testing vocabulary separately, or indeed integratively along with skills like reading. Indeed this theme as a whole exhibited the lowest levels of belief and practices of all the themes, with many ratings close to the scale midpoint. Possibly this reflects that teachers had little training or awareness in this area, despite their regular involvement in classroom assessment of English. Alternatively it could reflect a general dissatisfaction with the way vocabulary is tested at the moment, even though it is largely in their own hands. Female intermediate teachers did however believe more strongly (4.50) than female secondary level teachers (2.83) that vocabulary should be tested integratively (Wald chi sq.=5.32, p=.021).

Of these four means of assessing, interestingly only one showed a significant difference between belief and practice. The belief that translation should be used in vocabulary tests was only non-significantly above the midpoint (3.31), but reported occurrence of it significantly higher (3.75) (Wald chi sq.=6.10, p=.013). That is consistent with other items concerning involvement of L1 Arabic under themes A and C being also at least descriptively higher in use than belief.

The low endorsement of the view that vocabulary mistakes are less important than grammar ones we already commented on in 4.1. From the significant difference between belief and practice, however, we see that teachers in reality gave grammar errors more weight than their belief suggested. This could be due to the force of local tradition, mediated perhaps by the emphasis of the textbook, or the expectations of students.

5. Summary and Implications

5.1. Overall findings for RQ1 and RQ2 and their implications for local stakeholders

Overall, answering RQ1, we can say that the teachers' beliefs are for the most part up to date and in line with current thinking. For instance, they seem to be aware of the importance of giving special attention to vocabulary and of the large number of words that need to be learnt. They appreciate the importance of practising vocabulary, of learner training, and of the role of new technology. They further favour explaining meaning in context, being cautious about over-endorsement of the use of Arabic L1 and do not to agree that vocabulary errors are less important than grammar ones. This is reassuring. They are however perhaps lacking in clear beliefs about how vocabulary should be assessed and examined, although doing this is largely in their own hands in KSA schools and there are intimate ties between how vocabulary is assessed and how it is taught.

With respect to RQ2, in almost all areas explored, implementation of teacher beliefs in practice predominantly falls below their apparent aspiration, often significantly (thus echoing Macalister, 2012). Just in anything involving L1 Arabic, use exceeded belief, which is not consistent with the findings of

in accordance with their beliefs. Possibly the rank order also reflects teacher familiarity with each strategy, and hence confidence in delivering training in it. That is, teachers were perhaps more comfortable with delivering training in guessing and in note keeping, less so with training in how to express oneself when lacking the word, or in useful websites. With respect to actual reported training, two differences by gender were also found. In both cases female teachers were reported to be training their students in strategies more than males: memory strategies (means 3.95, 3.48; Wald chi sq.=4.35, p=.037) and dictionary use strategies (means 4.39, 2.98; Wald chi sq.=18.81, p<.001).

There was just one instance of a belief differing significantly by educational level. Perhaps not surprisingly, teachers thought that training in use of dictionaries should be provided more at intermediate level (mean 4.75) than at secondary level (4.31) (Wald chi sq.=4.35, p=.037). Such training can be done as soon as learners start needing to use dictionaries and then need not be repeated at higher levels.

4.2.6. Theme F: Vocabulary assessment

Out of the six issues which we asked about, Table 8 shows that teachers only agreed significantly positively that giving weekly vocabulary tests should occur (mean 4.09). They are reported as implementing this however significantly less (3.15) (Wald chi sq.=14.25, p<.001), and the difference was particularly marked at secondary level (belief 4.19, occurrence 2.70). Experienced teachers in general believed more strongly in short weekly vocabulary tests (4.50) than less experienced ones (3.75) however (Wald chi sq.=6.66, p=.010), perhaps having discovered how hard it is for learners to retain new vocabulary without some external motivation of this sort being applied.

Table 8. Differences between belief and practice: Vocabulary assessment (Asterisk = significant difference between belief and practice; n = agreement does not differ significantly from non-agreement).

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
F	Vocabulary mistakes are less important than grammar mistakes	2.31	3.01n	-0.70*
F	Test vocabulary knowledge using translation	3.31n	3.75	-0.44*
F	Test vocabulary knowledge integratively, as part of assessing reading, writing etc.	3.69n	3.70	-0.01
F	Test vocabulary knowledge using multiple choice items	3.78n	3.65	0.13
F	Test knowledge of vocabulary as a separate component in major examinations	3.53n	3.21n	0.32
F	Give short tests of vocabulary every week in class	4.09	3.15n	0.94*

Table 7. Differences between belief and practice: Training students in vocabulary strategies (Asterisk = significant difference between belief and practice; n = agreement does not differ significantly from non-agreement).

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
E	Make students aware of how many words they need to learn and where they can find lists of them	3.91n	3.46	0.45
E	Train students to keep notes of new words and go over them regularly	4.59	3.98	0.61*
E	Encourage students to seek opportunities outside class to meet and use new English vocabulary	4.69	4.07	0.62*
E	Train students in guessing the meaning of unknown words in reading or listening	4.50	3.85	0.65*
E	Train students in self-memory techniques/ strategies	4.56	3.72	0.84*
E	Train students to use dictionaries	4.56	3.69n	0.87*
E	Train students in expressing meaning when lacking a word in production	4.59	3.69	0.90*
E	Show students useful websites for self-learning	4.75	3.51	1.24*

Of the seven learner training items which showed significant discrepancies between teacher beliefs and student reported occurrence, by far the greatest (difference 1.24) was for telling students about useful websites for vocabulary self learning and practice (belief 4.75, ranked first; occurrence 3.51, ranked 28; Wald chi sq.=27.58, p<.001). Teacher belief in this was in fact the top ranked belief in the entire questionnaire data, and is consistent with their endorsement of the general role of technology under theme A. However, clearly here teachers were not following up on their beliefs, whether due to their own lack of knowledge of suitable websites, lack of time, or indeed lack of student access to computers in school for teachers to demonstrate on.

Also high was the overall difference of .9 between belief and reported occurrence for training students in how to cope in production when lacking words (belief 4.59, occurrence 3.69; Wald chi sq.=16.08, p<.001); indeed, for secondary school male teachers the difference was exceptionally high (belief 4.75, occurrence 3.31, difference 1.44). The next largest discrepancies were for training in dictionary use (belief 4.56, occurrence 3.69; Wald chi sq.=24.73, p<.001), and in memory strategies (belief 4.56, occurrence 3.72; Wald chi sq.=18.82, p<.001). As with theme D, we may speculate that practical considerations of time and / or lack of coverage in the textbook prevented or discouraged teachers from implementing many kinds of training

Table 6. Differences between belief and practice: Practising vocabulary in class (Asterisk = significant difference between belief and practice; n = agreement does not differ significantly from non-agreement).

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
D	Ensure words recur not only in the lesson where they are introduced, but also later	4.44	4.01	0.43*
D	Set homework where student needs to recognise or use the new words again	4.31	3.85	0.46*
D	Do follow up exercises/games where students need to recognise or use new words	4.59	4.13	0.46*
D	Make students repeat new words a lot in class	4.41	3.83	0.58*
D	Use genuinely communicative practising activities	4.47	3.87	0.60*
D	Ensure new words recur in work in all the four skills	4.63	4.00	0.63*

For several of the types of practising supported by slightly lower rates of belief, the students reported gender differences in their implementation. Repetition was reported used in practice more by female than male secondary level teachers (means 4.16, 3.19; Wald chi sq.=5.02, p=.025). Long term recycling was implemented more by intermediate females than secondary level females (means 4.28, 3.75; Wald chi sq.=7.00, p=.008). There was an overall greater reported use of genuinely communicative tasks by female teachers than by males (means 4.16, 3.58; Wald chi sq.=6.74, p=.009). The greater use by females could be due to their own greater preference for these strategies as learners (Oxford, 1990).

4.2.5. Theme E: Training students in vocabulary strategies

As Table 7 shows, there was strong belief in all the forms of learner training we asked about bar one, consistent with the relatively low rating under theme A of the general idea that teacher and textbook are more important than learner independent learning (3.34). Both recognise the value of learner autonomy (Thornbury, 2002: 144). Such consistencies also support the reliability of the questionnaire responses.

All except one item also showed significantly higher belief ratings than ratings for reported use, however. The one exception concerned making students aware of how many words to learn and where to find lists of them, where belief was not significantly positive (greater than 3) and did not differ significantly from reported occurrence (3.91 versus 3.46). Possibly teachers thought training here to be unnecessary as the prescribed textbook provided the major part of such information in any case. Training in this strategy was however reported as occurring more at intermediate level (3.66) than at secondary level (3.27) (Wald chi sq.=5.21, p=.023), suggesting perhaps that teachers felt that by secondary level the students no longer needed teacher intervention in this respect.

however. Regardless of gender, beliefs in the value of explaining word meaning in English outstripped reported occurrence (belief 4.61, use 3.78) (Wald chi sq.=12.49, p<.001). The same pattern was seen also for explaining with pictures (belief 4.34, use 3.56) (Wald chi sq.=11.33, p=.001), and explaining through use of context (belief 4.63, use 4.13) (Wald chi sq.=10.66, p=.001). This seems to again show that teacher perception of what they should be doing is not fully carried into practice, possibly due to the low student English proficiency and student expectations.

There were several significant differences between educational levels in reported incidence of actual use of some methods of meaning presentation. Use of Arabic to explain meaning was reported as higher at intermediate level (4.19) than secondary (3.80) (Wald chi sq.=6.43, p=.001). Similarly, pictures were reported used more at intermediate level (3.83) than at secondary level (3.28) (Wald chi sq.=6.01, p=.014). This matches the finding of Hedrick et al. (2004) that reliance on visuals was less at the higher educational level.

Turning to presentation of pronunciation, the teacher personally modelling pronunciation was relatively highly endorsed, with no significant difference between belief and practice. The ideas of presenting pronunciation in other ways such as using native speaker recordings or IPA Arabic letters are not endorsed as beliefs significantly above the midpoint or the rating scale. Furthermore, modelling by an NS on an audio device showed a simple overall discrepancy between belief in its value (4.03), and reported use of it (3.48) (Wald chi sq.=5.06, p=.025). This could be due to lack of technology to enable this, or to a feeling that NS speech was too hard to understand for students at this level. With respect to reported occurrence of the methods however, use of an NS model was reported more by females (3.83) than males (3.13) (Wald chi sq.=10.34, p=.001).

4.2.4. Theme D: Practising English vocabulary in class

Practising is widely seen as crucial to combat forgetting of vocabulary (Nation, 2008) and indeed the teachers exhibited strong beliefs (>4.3) in all items in this category regardless of gender, or level (Table 6). Belief in all items was above the median, which seems to be inconsistent with Hassankiadeh et al. (2012) who found few teachers in their Iranian context endorsing repetition, for example. Reported practices for all six types of practising were significantly lower (>3.8), however, though always significantly positive (above the mid rating of 3). Possibly this could be a sign of practical constraints, such as lack of sufficient time for practising in scheduled classes, preventing teachers from fully implementing their beliefs.

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
C	Show pronunciation of new words using the International Phonetic Alphabet	3.72n	3.50n	0.22
C	Say aloud pronunciation of new words	4.28	4.01	0.27
C	Explain meaning of new words using the context where the word was met or might be met	4.63	4.13	0.50*
C	Model the pronunciation of new words by a native speaker on an audio device	4.03n	3.48n	0.55*
C	Explain meaning of new words using English	4.41	3.78	0.63*
C	Explain meaning of new words using pictures, miming or real objects	4.34	3.55	0.79*

As Table 5 shows, belief in use of Arabic in explaining meaning was significantly below the midpoint of the agreement scale, and considerably lower than the item concerning the general importance of Arabic under theme A. This suggests that the teachers have absorbed from some source a view that L1 should be avoided, even though experts these days do not by any means preach that L1 should be totally banned in this role (e.g. Nation, 2008; Thornbury, 2002). The item about explaining meaning in Arabic is also a remarkable one in that it is one of only three instances in the data where there reported use (3.99, rank 10) was significantly higher (rather than lower) than teacher belief (2.81, rank 37) (Wald chi sq.=28.33, p<.001). This discrepancy was particularly marked for the females (belief 2.44. reported use 4.14). Thus clearly teachers are continuing a practice which they do not really endorse. There could be many reasons for this, including perhaps a feeling that the students would not be able to cope with alternative means of explanation, or in any case expect to be given L1 translations.

Consistently with the above, explaining meaning through English or pictures or context were relatively highly endorsed by the teachers as beliefs. Notably male teachers believed more in the use of Arabic to explain meaning (3.19) than did females (2.44) (Wald chi sq.=4.33, p=.037). Conversely, as might be expected, females believed more strongly in explaining meaning in English than males, but only at intermediate level (means 4.88, 4.00): belief was the same for the genders at secondary level (4.38) (Wald chi sq.=4.00, p=.045).

All three items concerning the presentation of meaning other than through Arabic showed significantly higher beliefs than practices,

Table 4. Differences between belief and practice: What vocabulary information to teach (Asterisk = significant difference between belief and practice; n = agreement does not differ significantly from non-agreement).

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
B	Primarily teach the vocabulary which is in the textbook	3.19n	3.38n	-0.19
B	Teach students to understand and use vocabulary accurately rather than fluently	3.94	3.79	0.15
B	Teach more about a word than just its spelling, pronunciation and meaning	4.28	4.00	0.28*
B	Make students aware that, in order to be ready for the Preliminary year, leading to a BA taught through the medium of English in KSA, they need to know more than 5000 words	4.09	3.53n	0.56*
B	Teach common phrases and sequences of words	4.72	3.84	0.88*

Teachers also endorsed the belief that more than spelling, pronunciation and meaning should be taught (4.28). This again is an area receiving much attention in vocabulary teaching research these days (e.g. the need to learn a word's grammatical and lexical collocation: Lewis, 2000) so suggests the teachers are keeping up with such views. However, again this was not matched by significantly lower student reports of their experiences (4.00) (Wald chi sq.=4.82, p=.028), perhaps for similar reasons to above. The female secondary teachers were an exception, however, with beliefs which fell short of what they were reported doing.

Teachers also endorsed the idea that students should be informed of the extent of vocabulary that they really should learn for future needs (Laufer and Ravenhorst-Kalovski, 2010) significantly more than they apparently actually did this.

4.2.3.Theme C: Presenting English word meaning and pronunciation

Table 5. Differences between belief and practice: How to present meaning and pronunciation (Asterisk = significant difference between belief and practice; n = agreement does not differ significantly from non-agreement).

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
C	Explain the meaning of new words using Arabic	2.81	3.99	-1.18*
C	Use some form of transcription using Arabic letters to show pronunciation of new words	2.97n	3.12	-0.15

view of the greater affinity of males with new technology, in fact the female belief is not by any means low in terms of the rating scale. From the students, the importance of technology was reported as more evident in practices at secondary level (4.38) than intermediate (4.08) (Wald chi sq.=5.77, p=.016). This is explicable from the fact that students at secondary level themselves own and access more electronic devices than the intermediate ones, and that secondary teachers feel more confident presenting material via for instance power point presentation from their own laptops, as the researcher noticed some teachers do.

Under this theme it is also notable that belief and practice with respect to the importance of Arabic in vocabulary teaching does not differ significantly, though reported practice is descriptively a little higher. There is thus a slight suggestion that teachers employ Arabic more than they believe they should.

Table 3. Differences between belief and practice: Overall issues (Asterisk = significant difference between belief and practice; n = agreement does not differ significantly from non-agreement).

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur / students report does occur	Mean teacher belief	Mean reported occur-rence	Difference (positive = belief higher)
A	Arabic is important in vocabulary teaching	3.91	4.04	-0.13
A	Teach vocabulary incidentally rather than give it separate attention	3.38n	3.38n	0.00
A	Teacher and textbook are more important than learner independent learning	3.34n	3.26n	0.08
A	Vocabulary tests/exams impact on teaching	3.94	3.75	0.19
A	Importance of new technology	4.59	4.23	0.36*

4.2.2. Theme B: What English vocabulary information to teach

In this category just one belief emerged very high, ranked second overall for strength of belief, which is the idea that phrases and common sequences should be taught, not just single words (4.72). As Table 4 shows however, this belief was not matched by significantly lower student reports of what they experienced in lessons (3.84) (Wald chi sq.=23.74, p<.001). A possible explanation could be the exigencies of the timetable and the requirement to follow the textbook, which typically presents words in reading texts or decontextualized sentences or in isolation, but not in the form of common phrases.

4.2. RQ2 and RQ3: Differences between beliefs and practices, and their explanations

Moving now to RQs 2 and 3, we look in more detail at each vocabulary teaching theme in our study, focusing on the differences between beliefs and practices, and what might explain them, including gender, level and experience factors. We recall that all ratings were on a 15- agreement scale.

Belief in items of themes D (practising) and E (learner training) was generally high (mean for the whole theme respectively 4.47 and 4.61). Both these areas are considered crucial these days so this signals that the teachers are aware of current thinking. Beliefs in items of theme F (assessment) were generally low (mean 3.45). Items of themes A, B, C, are more scattered and those three themes as wholes have similar belief means, respectively 3.83, 4.02 and 3.90.

There were however significant overall discrepancies between beliefs and practices on the majority of vocabulary teaching matters asked about: 25 out of 38 (i.e. 65.8%). This is far more than the number reported, for example, by Bamanger and Gashan (2014) in the same context as ours. Furthermore, out of the 25 instances where there was an overall significant difference between belief and practice, only three showed beliefs lower than reported occurrence, and the remaining 22 (88%) all showed belief in the value of the target feature stronger than its reported use.

There is in addition a general pattern that reported practice fell short of belief most were belief was high (especially on themes D and E), and practice exceeded belief where belief was lowest (especially two items in theme F, and the item in C concerning the use of Arabic to explain meaning): Pearson correlation between belief and difference between belief and practice=.835, p<.001. This might suggest that teachers held more extreme beliefs (at both high and low extremes) than were reflected in their actual teaching, though we cannot rule out that the students may have simply been more reluctant than teachers to use the full range of the rating scale. For this reason, it is also valuable to look at the rank orderings of the beliefs and practices for the aspects of teaching we covered, regardless of detailed sizes of mean rating, as we did in 4.1.

4.2.1. Theme A: Overall basic issues in vocabulary teaching

As we saw in 4.1, the belief that technology is important in vocabulary teaching (4.59) is very strongly endorsed by the teachers, testifying to their up to date perspective. As Table 3 shows, however, this was reflected significantly less in the learners› report of teacher practices, as a mean rating (4.23) (Wald chi sq.=5.51, p=.019), even though this was in fact the highest ranked item in the learner responses. The shortfall could be due to a shortage of new technology resources in the schools and lack of relevant expertise among the teachers. Furthermore, technology was seen as more important by male teachers (4.81) than female ones (4.38) (Wald chi sq.=5.47, p=.019). Although at first this might seem to confirm an often held stereotypical

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur		Aspect of English vocabulary teaching which students report as occurring in practice	
22	B	Make students aware that, in order to be ready for the Preliminary year, leading to a BA taught through the medium of English in KSA, they need to know more than 5000 words	F	Test vocabulary knowledge integratively, as part of assessing reading, writing etc., not separately
23	C	Model the pronunciation of new words by a native speaker on an audio device	E	Train students in expressing meaning when lacking a word in production
24	A	Vocabulary tests/exams impact on teaching	E	Train students to use dictionaries
25	B	Teach students to understand and use vocabulary accurately rather than fluently	F	Test vocabulary knowledge using multiple choice items
26	E	Make students aware of how many words they need to learn and where they can find lists of them	C	Explain meaning of new words using pictures, miming or real objects
27	A	Arabic is important in vocabulary teaching	B	Make students aware that, in order to be ready for the Preliminary year, leading to a BA taught through the medium of English in KSA, they need to know more than 5000 words
28	F	Test vocabulary knowledge using multiple choice items	E	Show students useful websites for self-learning
29	C	Show pronunciation of new words using the International Phonetic Alphabet	C	Show pronunciation of new words using the International Phonetic Alphabet
30	F	Test vocabulary knowledge integratively, as part of assessing reading, writing etc., not separately	C	Model the pronunciation of new words by a native speaker on an audio device
31	F	Test knowledge of vocabulary as a separate component in major examinations	E	Make students aware of how many words they need to learn and where they can find lists of them
32	A	Teach vocabulary incidentally rather than give it separate attention	A	Teach vocabulary incidentally rather than give it separate attention
33	A	Teacher and textbook are more important than learner independent learning	B	Primarily teach the vocabulary which is in the textbook
34	F	Test vocabulary knowledge using translation	A	Teacher and textbook are more important than learner independent learning
35	B	Primarily teach the vocabulary which is in the textbook	F	Test knowledge of vocabulary as a separate component in major examinations
36	C	Use some form of transcription using Arabic letters to show pronunciation of new words	F	Give short tests of vocabulary every week in class
37	C	Explain the meaning of new words using Arabic	C	Use some form of transcription using Arabic letters to show pronunciation of new words
38	F	Vocabulary mistakes are less important than grammar mistakes	F	Vocabulary mistakes are less important than grammar mistakes

Table 2. Rankings of 38 beliefs and practices from most to least endorsed.

	Aspect of English vocabulary teaching which teacher believes should occur		Aspect of English vocabulary teaching which students report as occurring in practice	
1	E	Show students useful websites for self-learning	A	Importance of new technology
2	B	Teach common phrases and sequences of words	C	Explain meaning of new words using the context where the word was met or might be met
3	E	Encourage students to seek opportunities outside class to meet and use new English vocabulary	D	Do follow up exercises/games where students need to recognise or use new words
4	C	Explain meaning of new words using the context where the word was met or might be met	E	Encourage students to seek opportunities outside class to meet and use new English vocabulary
5	D	Ensure new words recur in work in all the four skills	A	Arabic is important in vocabulary teaching
6	A	Importance of new technology	D	Ensure words recur not only in the lesson where they are introduced, but also later
7	E	Train students in expressing meaning when lacking a word in production	C	Say aloud pronunciation of new words
8	E	Train students to keep notes of new words and go over them regularly	D	Ensure new words recur in work in all the four skills
9	D	Do follow up exercises/games where students need to recognise or use new words	B	Teach more about a word than just its spelling, pronunciation and meaning
10	E	Train students to use dictionaries	C	Explain the meaning of new words using Arabic
11	E	Train students in self-memory techniques/ strategies	E	Train students to keep notes of new words and go over them regularly
12	E	Train students in guessing the meaning of unknown words in reading or listening	D	Use genuinely communicative practising activities
13	D	Use genuinely communicative practising activities	E	Train students in guessing the meaning of unknown words in reading or listening
14	D	Ensure words recur not only in the lesson where they are introduced, but also later	D	Set homework where student needs to recognise or use the new words again
15	D	Make students repeat new words a lot in class	B	Teach common phrases and sequences of words
16	C	Explain meaning of new words using English	D	Make students repeat new words a lot in class
17	C	Explain meaning of new words using pictures, miming or real objects	B	Teach students to understand and use vocabulary accurately rather than fluently
18	D	Set homework where student needs to recognise or use the new words again	C	Explain meaning of new words using English
19	C	Say aloud pronunciation of new words	A	Vocabulary tests/exams impact on teaching
20	B	Teach more about a word than just its spelling, pronunciation and meaning	F	Test vocabulary knowledge using 21translation
21	F	*Give short tests of vocabulary every week in class	E	Tr22ain students in self-memory techn23iques/ strategies

This is followed by low ranked belief and use of some form of transcription using Arabic letters to show pronunciation of new words (mean rank 36.5). This practice is indeed not much used and not specially endorsed by experts. Also low in belief and use is showing pronunciation of new words using the International Phonetic Alphabet (29). This would gain more approval by experts, but only subject to the students being properly taught what the values of the IPA symbols are.

Two other similar items with joint low ratings are ones that many experts would also disagree with: primarily teaching the vocabulary which is in the textbook (33.5), and treating the teacher and textbook as more important than learner independently learning (33.5). Rejection of both of these is regarded as the key to building the extensive vocabulary that learners need through as broad exposure to the language as possible, both inside and outside the classroom, which is best achieved through learner autonomy (Nation, 2008; Krashen, 1989). Finally there are two disfavoured assertions where experts are more divided: testing knowledge of vocabulary as a separate component in major examinations (33), and teaching vocabulary incidentally rather than giving it separate attention (32). While our teachers are clearly uncertain in that they tend to disfavour separate testing of vocabulary but favour separate teaching of it, experts also differ on these issues between the views of someone like Nation (2008) who, at the level of vocabulary ability of the students in this study, would favour separate attention to it, and communicative or task-based teaching experts who would favour the opposite (e.g. Willis, 1996).

While there is no space here to go into the rank position of all 38 assertions, we can see that our teachers are relatively highly endorsing, both as belief and practice, many assertions that are standard beliefs among experts. At the low end they in some instances reflect uncertainty that exists also among experts. However, even among the instances we have discussed there are some where the difference in rank position is quite high (e.g. teaching common phrases and sequences of words is endorsed 13 places higher as a belief than as a practice). There are others, such as showing students useful websites for self-learning, where the difference is as great as 27 places.

Indeed, the overall Spearman correlation between the two rank orders of the vocabulary teaching points, as beliefs and practices, is positive but only moderate (.574, $p<.001$). This shows that there is some tendency for vocabulary teaching matters that are more strongly believed in to be relatively more prominent in the teacher›s classroom practices, but the match is by no means perfect. This is also considerably more modest than the correlation of .813 obtained by Bamanger and Gashan (2014) for teaching reading strategies in the same context, as reported in 1.1. Apart from the fact that the area of teaching concerned is not the same, one reason could be the possibly biased estimate of practices in Bamanger and Gashan due to their relying on the teachers themselves to report it.

We therefore turn our attention next to the differences in more detail, using the actual ratings rather than just rank positions as a guide.

assesses whether significantly more participants responded to an item with the rating 4 or 5 (i.e. some degree of agreement) than with ratings 3, 2 or 1. For all the group comparisons we used the ordinal option within the Generalized Linear Model in SPSS, which allowed us to perform the required inferential comparisons. Responses to the open items were few. We simply report those of interest verbatim in the account below.

4. Results

4.1 RQ1: The most and least endorsed beliefs and practices, and their correspondence with expert opinion about vocabulary teaching

In order to assist us in answering RQ1, Table 2 lists the items of the questionnaire from most agreed with to least agreed with: first for all the teachers, reporting on what they believed should occur, and then for all the students, reporting on what they said their teachers actually do in practice. This allows us to identify those aspects of teaching where belief and practice are both relatively high or both relatively low, and assess these in relation to the literature.

First, if we inspect the top places in the rank order for beliefs and for practices, it emerges that the teaching activity most endorsed both as a belief and as a practice is explaining meaning of new words using the context where the word was met or might be met (mean rank 3.25). This is a reassuring finding since this practice has been widely encouraged for many years by vocabulary teaching experts (e.g. Thornbury, 2002: 93).

This is closely followed by encouraging students to seek opportunities outside class to meet and use new English vocabulary (mean rank 3.5). Again most experts would agree with this as the key to vocabulary growth, including famously Krashen with his concept of comprehensible input (1989).

Next comes recognizing the importance of new technology (mean rank 4.25). Often use of technology impacts on practice of new vocabulary, after it has been introduced, and our teachers also seem to be aware of, and implement, other ideas common in the literature about the importance or repetition and recycling for remembering words (theme D): doing follow up exercises/games where students need to recognise or use new words is quite high (4.75), as is ensuring new words recur in work in all the four skills (6.25), and ensuring words recur not only in the lesson where they are introduced, but also later (10).

Also jointly quite high are teaching common phrases and sequences of words (8.5) which has come to the fore in expert favour in recent years (Nattinger and DeCarrico, 2002), and is a natural concomitant of teaching words in context. Finally, a traditional self-learning strategy (theme E) is also well supported: train students to keep notes of new words and go over them regularly (9.25).

By contrast at the bottom end of the rank scale the least agreed point both as belief and practice is clearly that vocabulary mistakes are less important than grammar mistakes (mean rank 38). This again is a strongly held view among experts, ever since Wilkins› (1972) famous assertion of the importance of vocabulary above grammar for communication.

reviewed above, AlGhamdi (2013), and standard books on vocabulary teaching such as Gairns and Redman (1986), Thornbury (2002), and Nation (2008). In order to ensure validity, the items were checked and revised with an independent expert in vocabulary learning/teaching.

After some initial background information items, 38 vocabulary teaching-related items were presented, organised in 6 categories A-F. All items were presented as statements to be agreed with or not on a five-point scale (1-5), with additional spaces afforded for open response. For the teachers each statement was worded as a belief about what should happen in vocabulary teaching (Basturkmen et al., 2004: 244), while for the students the wording referred to their impression/experience of what actually does happen in class.

The six key themes were:

A. The overall nature of vocabulary teaching (including the roles of teacher and learner, textbook, exams, new technology).5 items.

B. Vocabulary items and types of vocabulary knowledge to be taught. 5 items.

C. Means of presentation of meaning and pronunciation of new vocabulary items. 8 items.

D. Ways of practising new vocabulary items. 6 items.

E. Training of learners in vocabulary strategies to use independently/ autonomously. 8 items.

F. Types of assessment of vocabulary knowledge. 6 items.

Vocabulary assessment was included since we understand that in the school context in KSA most of the English assessment, both formal and informal, is in fact conducted by the teachers rather than an independent examining board. Furthermore it is widely accepted that how a teacher teaches is heavily influenced by the type of assessment that is expected to be used later (Hughes, 1989).

3.3 Procedure

All instruments were administered and responded to in Arabic to ensure that language problems did not negatively influence the validity of the information collected. Student questionnaires were administered in class time by the participating teachers and the researcher.

3.4 Data analysis

The questionnaire data was primarily analyzed quantitatively, primarily to compare between the teacher and student responses concerning the same set of 38 aspects of vocabulary teaching, so as to ascertain where teacher practices and beliefs did not match. We also paid attention to any differences between genders or educational levels, and for the teachers, between amounts of experience. Since responses were recorded on agreement rating scales, this data was ordinal rather than interval and widely failed to be normally distributed (based on the Kolmogorov-Smirnov one sample test), making it unsuitable for ANOVA. For description we therefore use rank order and Spearman correlation statistics, while for judging whether responses were significantly different from the midpoint rating (3) we used the nonparametric sign test which

deeply the English vocabulary teaching that occurs, and add to the burgeoning literature on why beliefs and practices may diverge.

2.1 The Research Questions

1. What beliefs and practices related to vocabulary teaching are relatively most and least endorsed by Saudi intermediate and secondary level English teachers? Do their choices accord with the pedagogical wisdom to be found in the literature?
2. In what areas of vocabulary teaching is the belief which Saudi teachers of English hold reflected best or least in the degree to which they implement each aspect in their actual practices?
3. Do educational level taught, or gender, or amount of teaching experience of the teacher play any role in the above?

3. Method

3.1 Participants

There were two groups of participants: teachers reporting their beliefs and students reporting the practices which they encountered. All participants came from the male and female sections of four different regular state schools in Riyadh, the capital of KSA. All were Saudis who had not experienced extensive contact with English through residence outside KSA. Although chosen on a convenience basis, these teachers and learners in these schools may be regarded as typical of KSA school teachers and learners of the Riyadh region of KSA.

32 teachers participated in the teacher questionnaire, themselves products of the Saudi educational system. Gender and educational level taught (intermediate grades 79- vs secondary grades 1012-) were systematically sampled to provide 8 teachers for each combination of gender with level. We were not able to entirely control for teaching experience, however, in that only one female intermediate level teacher had 10+ years of experience compared with 5 male intermediate teachers, 4 male secondary teachers and 6 female secondary teachers (Table 1). This must be borne in mind when interpreting the results.

Table 1. Description of teacher participants

Educational level taught by teacher	Gender of teacher and students	Teacher years of experience		Total
		Less than 10 years	10 years or more	
Intermediate	Male	3	5	8
	Female	7	1	8
Secondary	Male	4	4	8
	Female	2	6	8

For the student questionnaire, from the classes of each teacher, four representative students were randomly selected by the teacher, making 128 learners. Note that in this study, due to the gender segregated nature of the KSA educational system, female students had only female teachers and male students only male teachers.

3.2 Questionnaires

Much of the detailed content of our questionnaire items comes from the articles

imagined practice some of their beliefs was however uncovered.

Gao and Ma (2011) deal with pre-service and in-service teachers' beliefs but not practices in Hong Kong and mainland China, mostly from secondary level, which covers both intermediate and secondary in the KSA system. We have exploited the seven categories of beliefs about vocabulary teaching they refer to. They found differences in beliefs dependent on the teacher's level of experience which we also are exploring.

Niu and Andrews (2012) conducted an in depth qualitative study of four teachers in mainland China which was able to compare their vocabulary teaching beliefs with their observed practices directly. They found some agreement between beliefs and practices in areas such as use of L1, and teaching vocabulary in communication, which they explained with the statement «the institutional culture might have mediated the teachers' pedagogical practices and hence their beliefs about vocabulary instruction, creating the consistencies between them» (149), which might apply in our context also. Some mismatches were also found, however, in areas such as guessing word meaning and self-study.

Nearer home, we have not found studies exactly like ours. Perhaps the closest is Bamanger and Gashan (2014) which is however concerned with the teaching of EFL reading strategies rather than vocabulary. This aside, they targeted intermediate and secondary school teachers in Riyadh, just as we do, and attempted to assess similarities and differences between teacher beliefs and practices, both accessed through questionnaire items. While they did not statistically analyse the differences in ratings, they do report the correlation between the belief ratings and the practices ratings, finding a strong positive correlation between the two (.813). We may however be a little suspicious of this finding given that the teachers themselves were reporting both on their beliefs and their practices, with respect to their teaching of same set of reading strategies. Clearly the study would be more valid if it gathered independent evidence of teacher beliefs and of teacher practices. This we will achieve by asking the students, not the teachers, about what the teachers actually do (their practices).

Overall, from the above review we can see that no studies have compared in-service teacher beliefs and practices for vocabulary teaching at school level in our context, and indeed few studies have done this convincingly in any context. Hence we believe our study to be timely.

2. Aim

We propose therefore to compare the beliefs about English vocabulary teaching held by KSA state school teachers of different genders, at intermediate and secondary level (i.e. the levels just before students leave school), with their actual vocabulary teaching practices as reported by their students. From finding out where the mismatches with practices are, and looking at possible reasons for beliefs and mismatches, and comparing with what the literature regards as 'good practice', we aim to understand more

comprehension, 98% of the running words need to be known, which entails a vocabulary size of 8000 to 9000 word families, plus knowledge of the proper nouns in the texts. Yet with respect to vocabulary, Al-Masrai and Milton (2012) show that even Saudi English majors exhibit knowledge of, on average, only between 1650 and 3000 English words in the first year of university, compared with the 5000 minimal target.

For EFL learners in school, vocabulary is also seen by the learners themselves as the greatest obstacle in learning languages and often a source of demotivation if not taught or learned effectively (Hu, 2011; Alyami, 2011, 2006). This again places considerable demands on schools to deliver more effective English vocabulary teaching. For all these reasons, then, a focus on teacher cognition in relation to vocabulary teaching practices in schools is particularly justified.

1.1. Literature review of previous studies of teacher beliefs about English vocabulary teaching

There is a developed literature on beliefs and practices in relation to the teaching of grammar in a number of contexts (Borg, 2003). Recently this has begun to be extended to KSA (Alghanmi and Shukri, 2016, focusing on EFL university teachers in Jeddah). Studies focused on teacher beliefs and practices concerning vocabulary are much harder to find, and in our context while there have been studies of vocabulary teaching practices in Saudi schools (e.g. Al-Akloby, 2001), there is a dearth of studies which engage with the corresponding teacher beliefs. This represents a gap which we wish to fill.

Hedrick et al. (2004) in an L1 USA context (social studies classes grades 48-) found teacher reliance on the teacher's book for their vocabulary practices was less in middle school (equivalent to intermediate in KSA) than below; their reliance on definition, example sentences and dictionaries for explaining word meaning was greater in middle school and their reliance on visuals less. The study however obtained information on practices only from teachers› own self-reports, and beliefs were obtained only about vocabulary learning not teaching: hence a straightforward comparison of beliefs about teaching with teaching practices was impossible.

Hassankiadeh et al. (2012), studying Iranian junior high students and teachers, used a questionnaire whose title claimed it concerned teacher beliefs about teaching vocabulary, but on inspection contained many items about matters such as: how useful it was to remember common affixes, or to paraphrase a word to remember it, or to keep a vocabulary notebook. That is, the items were all worded from the point of view of what the learner should do rather than what the teacher should teach. While this means we cannot exploit the findings of this study, we are cautioned to make sure that our questions are worded squarely about teaching. Macalister (2012) on the other hand did study Malaysian teacher trainees' beliefs about vocabulary teaching but only in relation to their imagined future practices in an upper primary class. Some failure of the trainees to carry into

1. Introduction

Teacher cognition, including teacher beliefs, has in recent years come to be regarded as a crucial topic in the field of English language teaching. Described as 'the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think' (Borg, 2003:81), it is seen as a topic much neglected in the past, when teachers were sometimes regarded as more or less automatic transmitters of pedagogy whose nature was decided outside them by syllabus designers, textbook writers, examiners and teacher trainers. By contrast teachers are now seen as active players (Freeman, 2002) whose central role needs to be investigated, and while what impacts directly on learners is teachers' practices, i.e. how they actually teach, a key driver of this is recognized to be their beliefs (Macalister, 2012). Erroneous beliefs may result in ineffective practices that do not conform to what research has shown to be beneficial (Peacock, 2001). Appropriate beliefs may, for whatever reason, not materialize as practices (Macalister, 2012). If we are to understand and improve the classroom experience of learners, this interplay needs to be thoroughly investigated. While this is a currently developing research area, there remains relatively little work done in the area of EFL vocabulary teaching and, as we will review below, several existing studies have major design flaws. Furthermore, the common research focus on the beliefs-practices correspondence (e.g. as reviewed by Basturkmen, 2012) sometimes leads to neglect of the important aspect of quality of beliefs and practices, which we will address: in the end, for the benefit of students learning effectively, we surely need to tackle the thorny issue of whether the beliefs and/or practices are actually beneficial.

Alongside this, with the globalization of English, it is becoming essential for school leavers worldwide to have an adequate command of the language, whether for travel, employment or tertiary education purposes. As a part of this, vocabulary is now widely accepted as a major component to be learnt and in EFL countries such as KSA, where English is not a major feature of everyday communication, this vocabulary has to be largely taught at school, or its acquisition out of class strongly supported from in school, rather than left for learners to pick up spontaneously out of class (Nation, 2008).

Furthermore, like KSA, a number of countries are moving to increase English medium tertiary provision (e.g. Bahrain, Malaysia, Pakistan). This however places an even greater burden on English teaching in school if learners are to be equipped by school leaving to read even non-specialist authentic English texts without being overwhelmed by meeting far too high a proportion of unfamiliar words in the text. For instance, in a large scale study involving 745 participants, Laufer and Ravenhorst-Kalovski (2010) found that for minimally adequate comprehension, prior knowledge of 95% of the running words in authentic academic texts is required, for which knowledge of up to 5000 word families is needed. For independent and optimal

Teacher Beliefs and Practices with respect to English Vocabulary Teaching

Salah Ayied Alfarwan
Assistant Professor of Applied Linguistics
Majmaah University, College of Science and Humanities at Rumah

Abstract

Contributing to filling a gap in the literature, this study investigates how teachers think English as a foreign language vocabulary should be taught (at two levels in schools in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA), and how, as reported by their students, they in fact do teach it. We further explore how far these beliefs and practices accord with accepted ‹good practice› in the literature, and the extent of the mismatch between them. An extensive statistical analysis was undertaken of responses to 38 items covering key features of vocabulary teaching in questionnaires administered to 32 teachers and 128 students at intermediate and secondary level, both male and female. The results show that teachers entertain many beliefs that are consistent with modern expert thinking about how vocabulary teaching should be done, with the exception perhaps of vocabulary assessment. In many instances, however, their reported practice falls short of their belief, though notably in the use of L1 Arabic the reverse occurs. Interpretations are offered referring to known features of the KSA teaching context which might lead to these mismatches. Differences based on gender and educational level, but rarely on teaching experience, were also found. Finally, implications are drawn for the stakeholders in the context, which may be relevant in similar contexts beyond KSA as well as for researchers in the general field of teacher cognition.

Keywords: Teacher beliefs, practices, teacher cognition, vocabulary teaching, EFL

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى سد فجوة في الدراسات السابقة التي تتناول تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ومن ثم تبحث في الكيفية التي ينظر بها المعلمون إلى تدريس مفردات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (على مستويين في مدارس المملكة العربية السعودية)، إضافة إلى كيفية قيام المعلمين بتدريس تلك المفردات في واقع الأمر، بناء على ما ينقله الطلاب. إضافة إلى ذلك، تقوم هذه الدراسة باستكشاف إلى أي مدى تتفق هذه المعتقدات والممارسات مع «الممارسات الجيدة» المقبولة التي تشير إليها الدراسات السابقة، وكذلك مدى عدم الاتفاق بينهما. تضمنت الدراسة تحليلا إحصائيا للإجابات الخاصة بعدد ٣٨ بندا تغطي سمات رئيسة لتدريس المفردات اللفظية في استبانات أجريت على ٣٢ معلما و١٢٨ طالبا على مستوى المرحلتين المتوسطة والثانوية من الذكور والإناث. تبين النتائج أن المعلمين يعتنقون الكثير من المعتقدات التي تتفق مع طرق التفكير الحديثة والمتخصصة بشأن الكيفية التي ينبغي من خلالها تدريس المفردات، ربما باستثناء الاختبارات الخاصة بتلك المفردات. على الرغم من ذلك، هناك أمثلة كثيرة تبين أن تلك الممارسات التي أشاروا إليها لا تعبر صراحة عن معتقداتهم رغم أنه من الواضح أن العكس يحدث في استخدام اللغة الأم (العربية). تقدم الدراسة تفسيرات وتأويلات مختلفة لذلك الأمر من خلال الإشارة إلى سمات معروفة لسياق التدريس في المملكة العربية السعودية الذي ربما يؤدي إلى أوجه عدم التطابق تلك. كذلك لاحظت الدراسة وجود اختلافات تقوم على نوع الجنس والمستوى التعليمي ولكن نادرا ما تعود تلك الاختلافات إلى الخبرة التدريسية. في النهاية تتضمن الدراسة بعض المدلولات للمستفيدين وأصحاب المصلحة ربما تكون ذات صلة بالسياقات المشابهة خارج المملكة العربية السعودية وكذلك للباحثين في المجال العام المرتبط بمعرفة المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلم، الممارسات، تدريس المفردات، تدريس الانجليزية كلغة اجنبيه.

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- Teacher Beliefs and Practices with respect to English Vocabulary Teaching
  Salah Ayied Alfarwan 1

Arabic

- The Interpretant Structural Model for the Correlated Relationships between some Psychological Variables and the Dimensions of the Pattern Value among University Students
  Dr. Marwan Bin Ali Al- Harbi 1

- The Role of significance Fields and the Source of Artistic Images in the Detection of Text Formation A stylistic reading in the Divan (Smell of Soil) of the poet Ibrahim Muftah A Critical Approach
  Dr. Fayez Maddallah Salman Al-Thunibat 37

- The Figurative Import Sign Indication (Dalalat Al-Fahwa) of the Prohibition on Female Assuming the Great Imamate
  Dr. Maryam Rashed Saleh Altamimi 65

- Social entrepreneurship Its concept, elements, and role in improving social welfare services
  Dr. Majida bint Mohammed Al-Najem 83

- Family Functioning and its Relation to Psychological Security (Study on a Sample of a Female Family Heads in Riyadh)
  Dr. Muneirah Saleh Saeed Al-Dhuhayyan 103

Editorial

Praise be to Allah, Lord of the Worlds, prayers and peace be upon the envoy, mercy to the worlds, our master Muhammad, his family and companions. After:

The Editorial Board of the Journal of Human and Administrative Sciences is pleased to publish the ١٤th issue of ١٤٣٩ AH. The editorial staff has been committed to improve the scientific and editorial content of the topics in addition to upgrading the journal in terms of editing, arbitration, documentation and output.

We hope that this magazine meets the aspirations of the researchers and those interested in and seek God›s help to promote them better regionally and globally.

This issue includes five research varied in Arabic, in addition to an English research for researchers which belong to various universities, including universities in Jeddah, Jizan, Dammam, King Saud, Princess Nourah bint Abdulrahman University, and Majmaah. The research dealt with a variety of topics included The Interpretant Structural Model for the Correlated Relationships between some Psychological Variables and the Dimensions of the Pattern Value among University Students, The Role of significance Fields and the Source of Artistic Images in the Detection of Text Formation A stylistic reading in the Divan (Smell of Soil) of the poet Ibrahim Muftah A Critical Approach, The Figurative Import Sign Indication (Dalalat Al-Fahwa) of the Prohibition on Female Assuming the Great Imamate, Social entrepreneurship Its concept, elements, and role in improving social welfare services and Family Functioning and its Relation to Psychological Security (Study on a Sample of a Female Family Heads in Riyadh).

I conclude by thanking the members of the editorial board for their successful efforts, and I hope that the efforts and the forthcoming numbers will be in the level of readers' expectations so that this journal will achieve the desired goals and keep pace with the lofty level and objectives pursued by the University. We also thank the researchers who chose the journal to publish their research and to all their readers who follow it.

In conclusion, I would like to point out that the editorial board of the journal receives all the comments it receives to study and benefit from them in order to achieve the development of the journal and its progress.

May God help us all for the service of science.

Editor-in-Chief

Professor Mohammed Al-Shayea

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages, books review, summaries of thesis, conference proceedings, forums as well as related scientific activities.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 30 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Lotus Linotype, with font size 14 for the main text and 15 for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Lotus Linotype, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes. Books reviews, reports and theses should not exceed five pages.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*",*JournalName*,volume,number,pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof. Mohamed Abdullah Alshayea

Managing Editor
Prof. Ahmed Mohamed Salem

Editorial Board Members

Prof. Muslim Mohammad Al-Dosary

Dr. Khaled Abdullah Alshafi

Dr. Abdulrahman Ahmed Alsabet

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is a biannual, refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in June and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© **Copyrights 2018 (1439 H) Majmaah University**

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

All ideas herein this Journal are of authors and do not necessarily express about the Journal view

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (14) August 2018 - Dhu Al-Qi'dah 1439H ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH،
THE MOST GRACIOUS،
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (14) August 2018 - Dhu Al-Qi'dah 1439H ISSN: 1658 - 6204

- **The Interpretant Structural Model for the Correlated Relationships between some Psychological Variables and the Dimensions of the Pattern Value among University Students**

  Dr. Marwan Bin Ali Al-Harbi

- **The Role of significance Fields and the Source of Artistic Images in the Detection of Text Formation A stylistic reading in the Divan (Smell of Soil) of the poet Ibrahim Muftah A Critical Approach**

  Dr. Fayez Maddallah Salman Al-Thunibat

- **The Figurative Import Sign Indication (Dalalat Al-Fahwa) of the Prohibition on Female Assuming the Great Imamate**

  Dr. Maryam Rashed Saleh Altamimi

- **Social entrepreneurship Its concept, elements, and role in improving social welfare services**

  Dr. Majida bint Mohammed Al-Najem

- **Family Functioning and its Relation to Psychological Security (Study on a Sample of a Female Family Heads in Riyadh)**

  Dr. Muneirah Saleh Saeed Al-Dhuhayyan

- **Teacher Beliefs and Practices with respect to English Vocabulary Teaching**

  Salah Ayied Alfarwan

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center
Publishing and Translation Center - Majmaah University